

1



Focus sulle Scuole



# Welcome to our school play

Narrazione di un progetto pilota



**Massimiliano Prezzi**  
contributo di  
Francesca Rapanà







Focus  
sulle Scuole



# Welcome to our school play

**Narrazione di un progetto pilota**

Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro

**Massimiliano Prezzi**

Contributo di Francesca Rapanà

IPRASE - Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa

via Tartarotti 7, Palazzo Todeschi - 38068 Rovereto (TN) - C.F. 96023310228  
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266  
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it - www.iprase.tn.it

*Comitato tecnico-scientifico*

Mario G. Dutto  
Livia Ferrario  
Antonio Schizzerotto  
Michael Schratz  
Laura Zoller

*Direttore*

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE

Prima pubblicazione aprile 2016

ISBN: 978-88-7702-413-8

*Realizzazione grafica*

La Grafica srl - Mori (TN)

Il volume è disponibile all'indirizzo web: [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)  
alla voce *documentazione - catalogo e pubblicazioni*

*"Questa iniziativa è realizzata nell'ambito del Programma operativo FSE 2014 - 2020 della Provincia autonoma di Trento grazie al sostegno finanziario del Fondo sociale europeo, dello Stato italiano e della Provincia autonoma di Trento".*

**AZIONI A SUPPORTO DEL PIANO "TRENTINO TRILINGUE"**

*Sviluppo delle risorse professionali e predisposizione di strumenti di apprendimento e valutazione  
CUP C79J15000600001 codice progetto 2015\_3\_1034\_IP.01*

**IPRASE per l'ambiente**



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC®  
(Forest Stewardship Council®)

# INDICE

PRESENTAZIONE DELLA COLLANA

INTRODUZIONE

## PARTE PRIMA

1. RIFLESSIONE TEORICA
  - 1.1. La conoscenza delle lingue straniere
  - 1.2. Modelli di insegnamento linguistico-comparati
  - 1.3. Insegnamento integrato di contenuto e linguaggio
  - 1.4. Saper comprendere l'altro
  - 1.5. Il coinvolgimento di tutti
  - 1.6. La condivisione di senso e l'interpretazione dei messaggi
  - 1.7. L'insegnamento delle lingue straniere come ponte fra culture diverse
  - 1.8. Mettersi in gioco
  - 1.9. Didattica e Multimedialità
2. PARADIGMI DI RIFERIMENTO E METODO ALLA BASE DELLA RICERCA.
  - 2.1. Ricerca qualitativa, partecipata e ricerca-azione
  - 2.2. Il paradigma fenomenologico-ermeneutico
  - 2.3. Strumenti operativi e campionamento
  - 2.4. Criteri di individuazione del campione: bambini, insegnanti, genitori
  - 2.5. Intervista qualitativa ai bambini
  - 2.6. Focus group con le insegnanti
  - 2.7. Questionari intervista ai genitori

## PARTE SECONDA

3. STORIA DI UN PERCORSO:  
DALLA TEORIA ALL'ESPERIENZA PRATICA
  - 3.1. Un positiva intuizione
  - 3.2. Welcome to our school play
  - 3.3. La ricerca fa un salto di *qualità!*
  - 3.4. Articolazione del progetto didattico
  - 3.5. Metodologie adottate per ogni unità di lavoro
  - 3.6. Svolgimento delle lezioni
  - 3.7. Gli obiettivi principali
  - 3.8. Una bella avventura
  - 3.9. I due giorni in Val di Fassa
  - 3.10. Alcune considerazioni
  - 3.11. L'elemento multimediale
  - 3.12. La fase trasformativa
4. FASE VALUTATIVA
  - 4.1. Interviste ai bambini
  - 4.2. Focus group di ricognizione programmatica
  - 4.3. Focus group di riflessione conclusiva
  - 4.4. Il punto di vista delle famiglie
  - 4.5. Considerazioni conclusive
  - 4.6. Alcuni limiti

BIBLIOGRAFIA

Guida della sperimentazione e curatore del report di ricerca:

Insegnante/ricercatore **Massimiliano Prezzi**

La ricerca si è avvalsa dell'esperienza e della partecipazione di insegnanti, alunni e genitori e in particolare di:

Bruno Bridi            ideatore del progetto pilota  
Nadia Lazzeri        insegnante madrelingua di inglese  
Marion Lower        insegnante madrelingua di inglese  
Anna Prighel        insegnante di classe: tedesco  
Sonia Rigotti        insegnante di classe: matematica e scienze  
e gli altri docenti che hanno concorso alla realizzazione del progetto.

Gli alunni delle classi seconde delle scuole primarie di Vigolo Vattaro, Vattaro e Centa S. Nicolò e in particolare: Daria, Martina, Thomas, Lorenzo, e Lorenzo.

I genitori intervistati.

Un ringraziamento speciale alla ex Dirigente dell'Istituto Sandra Boccher per aver creduto in questo progetto.

Si ringraziano in particolare la ricercatrice dott.ssa **Francesca Rapanà** per la collaborazione scientifica e per la redazione della parte relativa alle interviste delle famiglie; e lo scrittore Peter Meech, per essersi prestato come "insegnante" alla ricerca di buone pratiche di insegnamento.



## PRESENTAZIONE

Con “*Welcome to our school play*”, di Massimiliano Prezzi, IPRASE avvia una nuova collana editoriale, intitolata “**Focus sulle scuole**”, che vuole dare conto delle iniziative più significative realizzate nelle/dalle Istituzioni scolastiche e formative della provincia di Trento.

In tal modo, si dà concreta attuazione ad uno dei nuclei fondanti della mission di IPRASE, espressamente richiamato dal proprio Regolamento di cui al DPP 3 aprile 2008 n. 10-117/Leg. così come modificato dal DPP 28 agosto 2013 n. 19-121/Leg., che, alla lettera e-quater del secondo comma dell’art 2 indica, tra i compiti dell’Istituto, quello di “*elaborare, raccogliere e mettere a disposizione del sistema educativo provinciale la documentazione relativa alle materie e alle attività di competenza, favorendo anche la diffusione delle buone pratiche*”.

La documentazione pedagogica è base interpretativa e culturale, strumento concettuale e operativo per la progettazione didattica e educativa. Essa consente la valutazione e l’autovalutazione della qualità dell’esperienza e delle strategie di adulti, bambini e ragazzi, dando visibilità e valore insieme sia alle procedure dell’apprendimento che a quelle dell’insegnamento, che ancora a quelle della valutazione e dell’auto-valutazione.

La documentazione è *struttura di pensiero* evolutiva del lavoro dell’insegnante; non è esito finale ma parte del processo, sostiene il percorso come parte inte-

grante delle procedure didattiche, orienta l’apprendimento e lo favorisce. È strumento privilegiato di ricerca in campo educativo e modalità per comprendere come procede la conoscenza.

Ogni idea, ogni teoria esiste quando è attivo un processo di comunicazione e di ascolto: uno dei compiti primari della documentazione è quindi garantire l’ascoltare e l’ascoltarsi attraverso la costruzione di tracce e documenti capaci di testimoniare e rendere visibili le modalità dell’apprendimento individuale e di gruppo e di garantire al gruppo e a ogni singolo la possibilità di osservarsi da un punto di vista esterno.

Sulla base di tali convinzioni, si è pensato ad attivare questa nuova collana, “*quale luogo fisico e virtuale*” di innovazione a disposizione di tutte le realtà scolastiche, educative e formative della scuola trentina; “*un luogo di incontro e di scambio*” di esperienze professionali e pratiche di lavoro; “*un’occasione di arricchimento culturale*” che consenta di mettere in comune i percorsi generando una rete di ricerca e formazione continua.

L’obiettivo ultimo è di promuovere e favorire la crescita di una “*comunità professionale educante*” che intende riappropriarsi dell’insegnare come mestiere magistrale.

Fabio Casagrande



# WELCOME TO OUR SCHOOL PLAY

## RICERCA QUALITATIVA

### INTRODUZIONE

Il 18 dicembre 2006, seguendo la “strategia di Lisbona” delineata dalla commissione Delor, il Parlamento europeo e il Consiglio d’Europa hanno approvato una raccomandazione relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente dei cittadini europei. Tutti i Governi nazionali, pertanto, si impegnano a recepirne, nei propri percorsi educativi e di studio, i criteri fondamentali.

Gli ambiti che dovranno essere potenziati e valorizzati sono i seguenti:

1. Comunicazione nella madrelingua;
2. Comunicazione nelle lingue straniere;
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. Competenza digitale;
5. Imparare ad imparare;
6. Competenze sociali e civiche;
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. Consapevolezza ed espressione culturale.<sup>1</sup>

Anche la Provincia autonoma di Trento ha deciso di portare avanti un percorso di allineamento ai dettami comunitari, istituendo la Commissione Pellerey che ha assunto il compito di delineare le linee guida per la co-

struzione dei curricula. Qui viene ricordato il principio fondamentale alla base di questo lavoro:

(...) i *Piani di studio provinciali* dovrebbero essere **un testo essenziale e aperto** a possibili integrazioni e adattamenti sulla base dell’esperienza e dell’evoluzione della situazione, un testo che viene elaborato, anche a seguito di un percorso partecipato di ricognizione e valorizzazione delle esperienze in corso, della rilevazione dei livelli di apprendimento e formazione e della attivazione di progetti pilota assistiti da realizzarsi con appositi gruppi di lavoro.” La scuola pertanto si deve organizzare in modo da realizzare “un curriculum verticale articolato per lo sviluppo della padronanza nelle competenze chiave e delle specificità delle scuole trentine e, successivamente, dei percorsi del secondo ciclo di istruzione e formazione” (Commissione Pellery, 2008).

Ogni Istituto quindi ha il compito di costruire un percorso personalizzato coerente con il contesto in cui si trova ad operare e all’insegna della filosofia della *scuola dell’autonomia*.

Si tratta di mettere in atto un cambiamento radicale attraverso il quale gli insegnanti devono imparare a modificare il proprio agire al fine di adeguarsi alle esigenze odierne. Bisogna superare la vecchia logica per cui insegnare significa trasmettere meri contenuti, capendo che il compito del docente è quello di favorire nei ragazzi l’acquisizione di competenze capaci di divenire

<sup>1</sup> Cfr. PROPOSTA DI RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO sulla costituzione del Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli per l’apprendimento permanente del 7 settembre 2006.



# **PARTE PRIMA**

**RIFLESSIONE TEORICA**

**PARADIGMI DI RIFERIMENTO E METODO ALLA BASE DELLA RICERCA**



# 1. RIFLESSIONE TEORICA

## 1.1 La conoscenza delle lingue straniere

In questo contesto l'insegnamento della lingua straniera ricopre una grandissima importanza. Infatti saper parlare con persone provenienti da altri paesi o saper decifrare i numerosi messaggi multilingue presenti nella galassia di Internet, significa superare un'ottica localistica ed aprirsi ad un orizzonte più ampio. Pertanto è necessario acquisire una competenza linguistica che sappia divenire stabile.

Per fare ciò è opportuno quindi fortificare tutti quei percorsi e quelle attitudini che stimolano i discenti, fin da piccolissimi, a cimentarsi con un uso diretto delle lingue straniere.

Gli interventi di docenti-madrelingua sono infatti sempre più frequenti fin dalla scuola dell'infanzia. Lo scopo, anche in questo caso, non è impartire ai bambini mere nozioni di grammatica, o far memorizzare colonne di vocaboli avulse dal proprio contesto quotidiano, ma far sperimentare l'uso di una lingua straniera sul campo. Si tratta di insegnare ai bambini/ragazzi un metodo di apprendimento immersivo per cui la lingua diviene il nuovo ambito del sapere, non solo lo strumento per conoscere.

La filologa e studiosa di letteratura portoghese Luciana Stegagno Picchio sostiene che “il bilingue ha due cuori” e la scrittrice-poeta Vera Lucia de Oliveira, bilingue in quanto portoghese brasiliana di famiglia d'origine italiana, constata che in sintonia con quanto sostenuto dalla Stegagno Picchio “esistono delle mutilazioni di un'intera fascia di senso e di sopra-senso, legata all'affettività, al peso semantico di un vocabolo, di un

suono-senso non trasferibile in un altro sistema linguistico”.<sup>2</sup>

Queste particolari caratteristiche che sono di chi convive nella propria interiorità con due o più lingue, sono a maggior ragione elementi di ostacolo per chi affronta una seconda lingua col solo intento di studiarla, di “doverla” studiare o anche – più positivamente – di volerla studiare.

Augurandoci che quest'ultimo atteggiamento sia quello che predomina nelle nostre scuole, tuttavia dovremmo far tesoro delle considerazioni offerte da chi si muove in un orizzonte caratterizzato da una pluralità di lingue. Citando una riflessione di Vera Lucia de Oliveira nel testo “Tra due geografie” posto a conclusione della sua *Antologia poetica* “Il denso delle cose” si può dire:

“Il bilinguismo o polilinguismo amplia la capacità espressiva, ma complica, a un livello profondo, il dialogo interiore, il rapporto emotivo, affettivo, con le culture e le figure fondamentali della vita di un individuo. (...) Nel saggio *'Ascoltare la madre'* la studiosa Elisabeth Jankowski afferma che il bambino imprime nella propria mente la struttura di pensiero e le emozioni della madre, da cui apprende a definire e identificare il mondo che lo circonda. ... Incarnarsi nella lingua (...) ci dona un rapporto con l'altro, la madre, che per sempre legherà la parola alla relazione.”<sup>3</sup>

2 Stegagno Picchio L., “Prefazione” in de Oliveira V. L. (1989), *Geografie d'ombra*. Spinea: Fonèma Edizioni, 5-6.

3 Jankowski, E. “*Ascoltare la madre*”, in Thüne, E. M. (a cura di)

La conoscenza di una nuova lingua non è così, solo l'acquisizione automatica di un codice comunicativo complesso, ma una partecipazione alla vita di un tempo e di un luogo, un'interrelazione affettiva e sensoriale con altre persone. Le parole hanno una fisicità, una consistenza, un colore, una musicalità che rinviano a relazioni e legami con il mondo e l'umanità che ci circonda.<sup>4</sup>

Ora il problema è come meglio sfruttare tali considerazioni maturate nell'esperienza e nella ricerca linguistica, come far dialogare il quadro sopra descritto, riferibile ai bambini che fin dall'inizio della loro vita apprendono a relazionarsi con due panorami linguistici, con una situazione dove si cerca di riprodurre, almeno in minima parte, un tentativo di naturalezza nella introduzione di una seconda lingua, proprio partendo da rimandi relazionali e affettivi a vissuti dell'insegnante di madrelingua (nel nostro caso inglese) e comunque filtrati attraverso una didattica il più possibile basata sulla capacità dialogica.

## 1.2. Modelli di insegnamento linguistico comparati

A questo proposito è utile fare riferimento a quanto ci riporta il prof. Martin Dodman dell'Università di Bolzano. La sua esperienza in "curriculum per competenza" gli ha permesso di indagare in maniera comparata i diversi modelli di insegnamento linguistico in atto in vari Paesi.

In particolare egli ci ricorda che "esistono, comunque, diversi tipi di realtà. Innanzitutto, esistono continenti, paesi e società multilingui e multiculturali in cui le

single persone non necessariamente risultano plurilingui. In tal caso, un obiettivo di una scelta di educazione plurilingue potrebbe essere quello di creare una realtà in cui la società fosse multilingue e i cittadini fossero plurilingui e si riconoscessero come membri di una società caratterizzata dal pluralismo culturale."<sup>5</sup> Ribadisce poi che "l'educazione plurilingue si pone come asse portante dell'integrazione e della convivenza in una realtà sociale multiculturale. In un mondo contraddistinto dal cambiamento sempre più veloce e dalla complessità sempre crescente..."<sup>6</sup>

A questo proposito non si può prescindere dalla realtà a noi vicina del Sudtirolo, in cui il modello scolastico prevede una divisione netta tra le scuole di lingua italiana e quelle di lingua tedesca seguendo un direzione opposta a quella richiamata da Dodman.

Il quale ci fa presente che in Alto Adige "l'obiettivo principale è di proteggere lingue e culture, di affermare scelte autonome e differenziate, di promuovere una forma limitata di plurilinguismo attraverso lo studio di una seconda lingua ed eventuali lingue straniere."<sup>7</sup>

Al contrario altri modelli puntano con più convinzione su scelte di apertura interculturale, assegnando alla scuola un compito di fluidificazione dei rapporti tra elementi culturali ed universi linguistici differenti.

Il modello forse più rinomato deriva da progetti sperimentali canadesi che si sono successivamente diffusi in varie parti del mondo. Tale scelta può articolarsi secondo due tipi di variabile: l'età a cui si comincia e la proporzione del tempo scuola svolta "in immersione. L'immersione

1992. All'inizio di tutto la lingua materna. Torino: Rosenberg & Selier, 11-38.

4 De Oliveira V. L. (2007). *Il denso delle cose*, Nardò (LE): BESA Editrice.

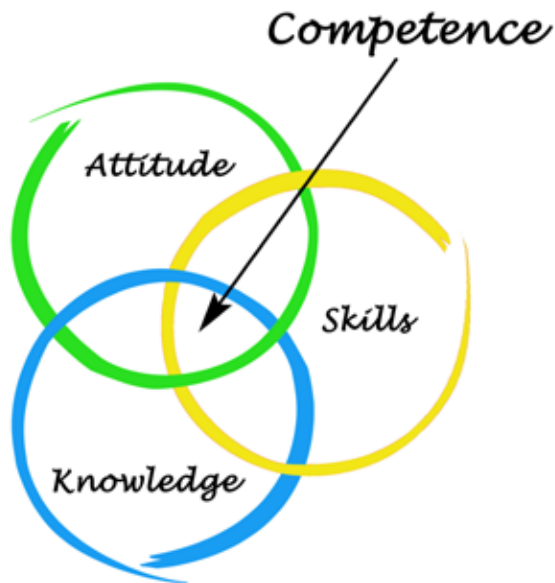
5 Dodman M. (2000). *Educazione plurilingue nella realtà multiculturale*. in: "Forum Schule heute", 4/2000: "Mehrsprachige Schulmodelle" rivista a cura di "APZ: Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift", Bolzano, p. 1.

6 Dodman M. (2000). Cit, p. 1.

7 Dodman M. (2000). Cit, p. 2.



viene considerata precoce quando comincia nella fascia d'età compresa fra i tre e i sei anni, ritardata se inizia nella seconda metà del ciclo primario e tardiva quando parte all'età di undici-dodici anni. L'immersione parziale è una scelta per cui certe discipline vengono insegnate in una seconda lingua, mentre per altre discipline la lingua veicolare rimane quella materna. Normalmente, tali programmi svolgono attorno al 50% dell'insegnamento nella seconda lingua. L'immersione totale significa che il 100% dell'insegnamento viene svolto nella seconda lingua per un periodo di due o tre anni, con l'80% per i tre o quattro anni successivi e il 50% negli anni che seguono. In ogni modo, una scelta del genere può prevedere molte varianti, sempre in base alle caratteristiche del paese o della zona in cui viene adottata.<sup>8</sup>



In sintonia con lo spirito e gli obiettivi di miglioramento dell'apprendimento linguistico, anche nella nostra realtà si stanno diffondendo esperienze di CLIL e percorsi di ricerca legati all'insegnamento della lingua straniera, tra cui rientra anche la presente sperimentazione.

### 1.3. Insegnamento integrato di contenuto e linguaggio

Numerosissimi sono ormai i percorsi di CLIL (Content and Language Integrated Learning) che vedono l'insegnamento veicolare di un contenuto o di una disciplina attraverso l'uso di una lingua comunitaria. Si offre, così, un contesto più naturale per lo sviluppo della lingua che porta immediatezza, rilevanza e valore aggiunto al processo di apprendimento della lingua stessa.

Tra le altre modalità di avvicinamento della nuova lingua sicuramente si collocano anche gli scambi linguistici o la frequentazione di settimane linguistiche che permettono ai bambini/ragazzi un clima di **full immersion** in un contesto nuovo, in cui comunicare non coincide solo col condividere emozioni, racconti o idee; ma diviene strumento fondamentale per la materialità della conduzione della giornata con soddisfazione dei bisogni primari. Ogni bisogno infatti non può essere mediato attraverso una terza persona e non può nemmeno essere esplicitato con la lingua madre, ma deve essere esternato attraverso i vocaboli di una lingua nuova.

Entrambi i percorsi sono ascrivibili all'interno delle nuove modalità di apprendimento che puntano all'acquisizione di quelle competenze chiave indispensabili per un cittadino del nuovo millennio, che vuole essere attrezzato per affrontare la complessità contemporanea.

<sup>8</sup> Dodman M. (2000). Cit., p. 2.

## 1.4. Saper comprendere l'altro

Per entrare correttamente in contatto con gli altri bisogna comprendere bene chi abbiamo di fronte e conoscere quelle regole che sono fondamentali per rapportarsi compiutamente in un gruppo. Estremamente illuminante è la seguente favola utilizzata da Schopenhauer:

In una fredda giornata d'inverno un gruppo di porcospini si rifugia in una grotta e per proteggersi dal freddo si stringono vicini. Ben presto, però, sentono le spine reciproche ed il dolore li costringe ad allontanarsi uno dall'altro. Quando poi il bisogno di riscaldarsi li porta di nuovo ad avvicinarsi, si pungono di nuovo. Ripetono più volte questi tentativi, sballottati avanti ed indietro tra due mali, finché non trovano quella moderata distanza reciproca che rappresenta la migliore posizione, quella giusta distanza che consente loro di scaldarsi e nello stesso tempo di non farsi male reciprocamente.<sup>9</sup>

Partendo da questa considerazione del filosofo tedesco sui porcospini e sulla giusta distanza che essi hanno dovuto trovare per rendere non doloroso, ma utile ed efficace, lo stare in gruppo, è opportuno qui richiamare il motto oraziano "Est modus in rebus" che risulta di fondamentale utilità per comprendere le istanze di ogni membro di un gruppo, e sta alla base di un efficace lavoro di tipo collegiale. Quando si vuole dar vita ad un processo di apprendimento in generale e di lingua straniera in particolare, questo dato va assunto come *conditio sine qua non* per poter impostare buone rela-



zioni interpersonali utili alla comprensione. Si deve sapere quindi attivare un clima di fiducia e sicurezza. Per creare serenità nel gruppo, ci si deve preoccupare di preparare una situazione di partenza rassicurante che garantisca l'abbattimento delle barriere inibitorie. Per fare questo il setting (luogo di ritrovo e lavoro del gruppo) deve essere predisposto in maniera da essere funzionale alla conoscenza. Ad esempio mettere le sedie in cerchio, incoraggiando in questo modo i membri del gruppo ad interagire con tutti gli altri elementi, può rinforzare in modo positivo la socializzazione: vedersi in viso, osservare i gesti e gli atteggiamenti è una modalità sicuramente importante per favorire la conoscenza e stimolare la curiosità e la volontà di comunicazione. Il non verbale assume quindi valenza caratterizzante che facilita l'incontro.

Del resto il contesto e l'ambientazione risultano fondamentali per sostenere la comprensione dei significati. Sempre quando qualcuno parla utilizza un codice, cioè un insieme di norme convenzionali che regolano la produzione linguistica, per garantire l'interscambio comunicativo. Ma la comunicazione linguistica esige un contesto la cui funzione referenziale riduce l'oscillazione del significato dei termini linguistici che può forviare attraverso sinonimi, casi di omonimia e quindi impedire

<sup>9</sup> Casula C. (1997). I porcospini di Schopenhauer. Milano: Franco Angeli.

una comprensione effettiva. Umberto Galimberti ci ricorda che “evidenziando il contesto, la funzione referenziale crea quel consenso, limitato a livello cognitivo, che trasforma il soggettivo in oggettivo, l’individuale in sociale, consentendo a chi parla di riferirsi a qualcosa di noto a chi ascolta.”<sup>10</sup>

Nel concetto di ambientazione e di contesto entra a pieno titolo anche il modo in cui l’insegnante di lingua straniera si relaziona con i bambini/ragazzi. Il suo atteggiamento, la sua fisicità, la capacità di sporgersi andando incontro traducendo il linguaggio in azione, cioè comunicazione, riecheggiano la convincente massima di Mc Luhan che ci ricorda che “il medium è messaggio”.

### 1.5. Il coinvolgimento di tutti

Inoltre gestire la presentazione orale attraverso il brainstorming garantisce a tutti, anche ai soggetti più timidi e insicuri, di avere qualche cosa da dire e permette la partecipazione immediata ai lavori. La fase iniziale o, come viene definita da Alessandra Stella Tartarelli, di caos, risulta essere così una confusione organizzata che permette la libera associazione di idee fra i soggetti ed al contempo diviene un momento di rinforzo psicologico del singolo. Questa fase coincide con il primo passo per la realizzazione del gruppo, inteso come sommatoria di io stabili che diviene un tutto omogeneo per sintonia, ma eclettico per singole diversità. In questo modo si riesce ad impostare la base per la valorizzazione delle differenze che è principio fondamentale nell’istituzione “gruppo”.

La giocosità, lo scherzo ed un clima disteso contribuiscono alla realizzazione di un ambiente sereno e gradevole.

### 1.6. La condivisione di senso e l’interpretazione dei messaggi

In linea con questo concetto vi è la necessità di attribuire un senso a quanto si fa in classe. Il senso però non è spiegabile ma deve essere compreso fino in fondo attraverso la condivisione. Le cose insegnate devono essere quindi vissute e per fare questo è necessario che ci sia una “interazione fra le ragioni della mente e quelle di un’affettività capace di generare partecipazione spontanea e convinzione che ciò che stiamo facendo è ciò che siamo in quel momento e ciò che stiamo diventando.”<sup>11</sup>

Da ciò si ricava che l’immedesimarsi in un contesto linguistico diverso è fondamentale e può avvenire solo attraverso una relazione capace di coinvolgere il sé affettivo dei ragazzi.

Il far comprendere la necessità di condividere il senso di che cosa viene fatto è pertanto direttamente collegato col problema della ricostruzione del significato di un messaggio, e ciò vale per ogni argomento trattato. La domanda di partenza consiste nel chiedersi se possa esistere o meno un solo significato, unico ed inalienabile; ma poiché esso non può prescindere dalla negoziazione, in quanto frutto di un processo interpretativo, e quindi di conseguenza assolutamente soggettivo, non può essere unico. È chiaro che il prodotto dell’interpretazione dipende direttamente dal metodo adottato, il quale produce esso stesso significato; ma alle persone che interagiscono nella comunicazione si presentano due possibilità.

Solitamente la prima cosa che succede è l’interpretazione delle parole nel loro significato diretto oggettivo, ma è possibile anche accorgersi della possibilità necessaria di reinterpretare quelle parole in base all’am-

<sup>10</sup> Galimberti U. (2006). *Dizionario di psicologia*. Torino: Utet, 537.

<sup>11</sup> Dallari M. (2001). Dispensa lezioni SSIS, 3.



biente linguistiche dalle quali provengono, attraversate da una cultura diversa, interrogandosi sulle somiglianze e differenze esistenti nel modo di usare un termine e quindi sul senso ultimo ad esso attribuito. Per scendere sul terreno esemplificativo, le frasi, i canti e le tradizioni che si utilizzano in occasioni di festività e ricorrenze (Halloween, Natale, ecc.), permettono di ricreare un clima emotivo che sottolinea la vicinanza e la condivisione e che tuttavia esalta la curiosità verso aspetti non noti e qui le parole vengono scoperte, apprese e metabolizzate in maniera semplice e spontanea.

Il primo caso è quello in cui vi è il tentativo superficiale e poco convincente di ricercare il significato oggettivo del discorso introdotto dal parlante e cioè quel significato che si ipotizza come reale, unico ed universale. Nel secondo caso l'ascoltatore più accorto cercherà, invece, di ricostruire un significato, consapevole che si tratta di uno dei molti possibili, e che esso coinvolge non solo quanto proposto dal parlante, ma anche le Weltanschauung, le sovrastrutture ed i desideri del de-

stinatario. Qui si inserisce la funzione del docente che deve sollecitare interesse ed essere guida degli alunni alla scoperta in modo curioso e critico di come vengono usate le parole. Ovviamente con la giusta gradazione a seconda dell'età dei discenti. Si passerà da un approccio iniziale in cui ci si limiterà all'utilizzo di parole nel loro senso minimale per espandere l'intervento in modo progressivo e longitudinale cercando di riconnettere con coerenza le varie tappe possibili di questo processo all'interno dell'intero percorso scolastico.

Bisogna precisare però che le interpretazioni non sono infinite, esse infatti, sono numerose ma non è possibile attribuire alla parola un significato diametralmente opposto a quello veicolato. Si tratta di muoversi in un ampio spettro interpretativo, possibile di variegare sfumature, ma che possiede comunque prima o poi dei limiti all'interno dei quali deve riconoscersi.

La conferma di queste riflessioni si ricava dall'autorevole argomentazione di Umberto Galimberti che così esplicita: "Al codice è connessa la funzione *metalingui-*

stica volta all'accertamento semantico dei termini utilizzati per esprimere un messaggio; all'utenza (mittente e destinatario) è connessa la funzione *espressiva* del linguaggio tramite la quale si manifestano gli stati affettivi ed emozionali del locutore, quella *conativa* orientata a modificare il comportamento del destinatario, *referenziale* per il riferimento ad un sistema comune di significati condivisi dal locutore e dall'ascoltatore; *fatica* volta a verificare l'efficienza del canale di comunicazione che il destinatario può ridurre con il calo della sua attenzione, e *poetica* relativa alla struttura formale del linguaggio." <sup>12</sup>

Questo significa che l'insegnante di madrelingua deve apportare la propria padronanza del codice linguistico come patrimonio di conoscenza da trasmettere sapendo farsi carico di tutti gli altri aspetti qui citati ed anche ponendo attenzione alla verifica della rispondenza che egli tiene da parte degli alunni sapendo continuamente motivare all'ascolto e alla interazione linguistica.

Galimberti riporta che circa lo sviluppo del linguaggio esistono varie ipotesi relative ai meccanismi responsabili dell'acquisizione e della implementazione dello stesso. Tra queste appare interessante l'ipotesi della *relatività linguistica* di Whorf, il quale ritiene che "la lingua abbia una importanza determinante nel modellare e nello strutturare l'universo cognitivo del parlante, per cui non sono le strutture cognitive a modellare le caratteristiche di una lingua, ma al contrario sono le strutture della lingua a condizionare le acquisizioni cognitive." <sup>13</sup> In questo senso si ha la convinzione della validità dell'incontro dei bambini che parlano lingue diverse, perché le strutture linguistiche modellano anche i contenuti conoscitivi allargandone l'area di riferimento. Per questo motivo apprendere lingue straniere non

significa solo imparare a comunicare, ma significa aprire un orizzonte conoscitivo più ampio capace di facilitare anche un adattamento nei confronti dei cambiamenti della società e del contesto in cui viviamo in cui sempre più frequente è la coesistenza di diverse comunità linguistiche e il multilinguismo. La capacità di conoscere varie lingue, infatti, migliora la nostra abilità cognitiva e fornisce maggiore consapevolezza nell'utilizzo della madrelingua. La capacità di comprendere e comunicare in più di una lingua è un'esigenza quotidiana per la maggioranza degli abitanti del pianeta ed è un obiettivo auspicabile per tutti i cittadini europei.

### 1.7. L'insegnamento delle lingue straniere come ponte fra culture diverse

Morin ci richiama al dovere di realizzare una comprensione fra lontani e fra vicini; ci riporta alla necessità della conoscenza di culture diverse che devono meticcarsi fra loro; la cultura occidentale dominante che s'è imposta in maniera arrogante come colei che insegna, deve saper diventare, in maniera aperta, colei che impara.

Questa è la scommessa che caratterizza il mondo della scuola. L'idealità sottesa è forte perché risulta essere una sorta di sintesi profonda dei valori delle più diverse religiosità, della cultura cattolica, di quella laica e marxista.

Alla luce di quanto affermato in relazione all'idea di meticciamiento, qualcuno potrebbe ventilare l'ipotesi di una scomparsa delle singole culture, patrimonio imprescindibile dell'umanità, in quanto testimonianza concreta dei diversi sviluppi dei popoli nella storia. In realtà il problema si ridimensiona perché nel meticciamiento esse non si annullano né si fondono ma agiscono su più piani. Le culture locali rimangono all'interno di una cultura ibrida dominante mantenendo la propria specificità. Bisogna iniziare a ripensare il concetto di

<sup>12</sup> Galimberti U. (2006), Dizionario di psicologia. Torino: UTET, 537.

<sup>13</sup> Galimberti U. (2006), cit., 537.

appartenenza in un'ottica più globale, basata su nuovi fondamenti non di "luogo e di storia" bensì di etica e responsabilità. Tali fondamenti devono essere individuati nei "diritti umani" che devono diventare presupposto di questo nuovo modo di pensare ed agire. Essi devono essere assunti come i valori base di una convivenza democratica e civile, in quanto "uniche meta-regole capaci di coordinare positivamente (...) il meticcarsi della cultura, delle menti dei soggetti, che per sopportare questa trasformazione hanno bisogno di ancorarsi a valori comuni".<sup>14</sup>

Questi nuovi paradigmi devono essere alla base di ogni azione educativa, e ciò vale tanto più in ambito scolastico.

Occorre saper affrontare l'incertezza. In un mondo incerto l'avventura dell'umanità continua e prosegue in un divenire di creazioni e distruzioni. A questo punto bisogna creare una nuova coscienza, partendo dal singolo individuo, in ogni ambito lavorativo o scolastico. Ciò vale soprattutto quando si entra in contatto con mondi nuovi, cosa, questa, connotata con l'apprendimenti di una lingua straniera. Ci si deve basare sulla convinzione che il singolo è connesso alla società, il piccolo è in raccordo con il grande, il microcosmo con il macrocosmo.

"La conoscenza è una navigazione in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze" dice Morin in maniera suggestiva<sup>15</sup>. Il lavoro di un insegnante che affronta universi linguistici diversi è paragonabile ad una navigazione in acque non sempre lisce, per la quale serve una riforma dei paradigmi del pensiero. Gli studi nei vari campi delle scienze, si sono sviluppati con la tendenza a muoversi in modo frazionato, per

compartimenti stagni, senza mettere in relazione i saperi; al contrario ci si trova a dover constatare che i problemi sono sempre più trasversali, multidimensionali, globali e planetari. Per questo il modo di conoscere risulta inadeguato.

L'educazione dovrà allora puntare a rendere pertinente la conoscenza, cercando di evidenziare i contesti. La complessità rende inseparabili i diversi elementi che formano un Tutto. Si deve promuovere una "intelligenza generale" che aiuti a cogliere la condizione umana, di un'umanità non astratta ma pienamente inserita nella situazione del mondo con tutti i suoi problemi, da cui nessuno può sentirsi estraneo o non chiamato in causa, sia a livello razionale, sia emozionale, irrazionale, dando spazio all'amore e alla poesia.

L'insegnamento di una lingua straniera può essere uno strumento utile per evidenziare la possibilità di integrazione tra ragazzi indigeni e ragazzi provenienti da altri paesi, siano essi immigrati o persone incontrate occasionalmente nel web o *de visu*. Lo scopo non deve essere infatti l'assimilazione, ma la condivisione di un vissuto comune partendo e valorizzando le differenze e le prerogative che ognuno di noi possiede.

È comunque utile evitare di mitizzare qualsiasi modello e nello stesso tempo occorre sottoporre ad analisi critica anche l'esperienza della multiculturalità, così come si è affermata in Paesi quali l'Inghilterra e Francia, dove i risultati sulle terze generazioni di cittadini provenienti originariamente da altri paesi, non sempre depongono in favore di quanto attuato. La questione è di particolare attualità in questa fase storica. È cioè necessario dare il giusto peso alle identità linguistico-culturali di partenza, la specifica cultura del luogo di origine, e contemporaneamente puntare alla formazione di una cittadinanza universale, senza che l'una intralci l'altra. Occorre trovare un giusto equilibrio tra apertura al nuovo e conferma di un dato di tradizione, con la ricchezza dei contenuti originari da conservare.

14 Cambi F. (2001), *Interculturalità: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci, 99.

15 Morin E. (2001). *I sette saperi*. Omegna (VB): Raffaello Cortina Editore, 88.



### 1.8. Mettersi in gioco

L'insegnante deve anche sapersi mettere in gioco e deve essere capace di divenire direttore d'orchestra, dove tutti gli alunni hanno il loro specifico ruolo creativo all'interno di un unico gruppo. È così che ritornano in mente le parole di Ermanno Bencivenga che ci invita a reimparare a giocare, nel senso di imparare a mettersi in gioco, sperimentando situazioni nuove e diverse, anche al limite della "pericolosità". Così facendo l'uomo riscopre il senso di essere individuo capace di rendere migliore il mondo che lo circonda. Mettersi in gioco - un gioco che sia intellettuale, costruttivo, creativo - non vuol dire attuare la stereotipizzazione di un gesto, di un'azione, magari attraverso la partecipazione a giochi, lotterie e quiz (diventando inconsapevolmente una sorta di ingranaggio dello Stato) o attraverso l'accettazione delle proposte del mondo dei consumi (fatto che spesso trasforma l'operazione del giocare in quella dell'essere giocato). Mettersi in gioco significa produrre momenti di critica dell'esistente, di contropotere,

di azioni libere e liberanti. Giocare vuol dire produrre filosofia o letteratura, dove la finzione deve esprimere sentimento, ideale politico fino a divenire positivo elemento di sovversione. Dobbiamo vivere assumendo un politeismo di valori: l'etica della conoscenza e l'etica civica ed umana, là dove l'uomo è assunto nella sua dimensione di cittadino terrestre.

L'insegnante deve quindi avere e trasmettere la convinzione che l'operare del singolo si interfaccia con la realtà globale.

È per questo che dalla consapevolezza di una comunità di destino dovrebbe discendere, a rigor di logica, una capacità di comunicazione e di totale disponibilità allo scambio. La realtà non è così e ci accorgiamo che ognuno nel proprio contesto deve fare lo sforzo di educare alla comprensione umana.

In questo obiettivo si sostanzia la missione più profonda dell'insegnamento. Non basta far comprendere le discipline, le scienze e far conoscere le nuove frontiere della tecnica, occorre insegnare la comprensione fra gli umani come garanzia di futuro per l'umanità, ba-

sato sulla solidarietà intellettuale e morale. Insomma bisogna imparare a prendersi cura dell'altro e ritorna con forza l'insegnamento di Don Milani che fu il primo a recuperare il motto dei giovani democratici americani / CARE, letteralmente "m'importa, ho a cuore", in dichiarata contrapposizione al *Me ne frego* fascista.

### 1.9. Didattica e Multimedialità

Si deve qui richiamare, inoltre, quanto sostiene Maragliano nel suo *Nuovo manuale di didattica multimediale*, specie là dove critica la scuola di oggi come luogo di condensazione ed affermazione della cultura scritta e stampata dove l'unico paradigma valido è quello guttemberghiano. Nel contesto di questo luogo statico, scarsamente inferenziale, dove si impartiscono saperi che devono poi essere riprodotti dagli alunni, l'unica tecnologia utilizzata è il libro.

Computer, televisione, videoregistratore, ecc., sono visti come un qualche cosa di lontano, distante, freddo, che nel migliore dei casi possono essere utilizzati come supporto alla trasmissione dei saperi. Ritengo che questo modo di concepire la scuola sottenda una logica unidirezionale della conoscenza ed una struttura piramidale dei partecipanti al mondo scuola in cui l'apice è l'insegnante ed i fruitori sono gli alunni.

È necessario un radicale cambiamento culturale che permetta di concepire i media non come veicoli ma come veri e propri ambienti del sapere. In questa maniera sarà possibile creare nuovi scenari di conoscenza in cui i ragazzi si sentano maggiormente coinvolti e la scuola possa così divenire un luogo di cultura dinamico ed esperienziale capace di arricchire gli alunni non solo con nozioni ma che offra gli strumenti per creare competenze e far acquisire identità.

Non a caso i bambini/ragazzi, essendo dei nativi digitali e non come noi insegnanti, degli immigrati digitali,

si sentono maggiormente a loro agio nel multimediale piuttosto che nel monomediale. L'apprendimento di tipo multimediale opera per immersione coinvolgendo mente e corpo, quello monomediale per astrazione, sviluppando solo parte delle facoltà dell'individuo. Per questo Maragliano progetta una multimedialità capace di conciliare il paradigma del suono con quello della scrittura spesso considerati complementari e/o alternativi. Per fare questo penso che ci sia bisogno di una scuola che utilizzi tutte le tecnologie in maniera collegiale e paritetica.

Per quanto mi riguarda, sia come soggetto nel mondo sia come insegnante, mi sento pienamente inserito all'interno del paradigma dell'immersione, forse anche perché nella mia esperienza di vita, fin da piccolo, mi sono trovato in relazione con interfaccia e nuovi linguaggi.

È per questo che credo vivamente che Maragliano abbia colto nel profondo un'esigenza che la scuola italiana ha e ne consegue che il nostro professore ideale debba aderire necessariamente al paradigma dell'immersione. In questi ultimi tempi la Provincia di Trento ha dato vita ad un aggiornamento continuo sul Web 2.0 ed ha anche offerto strumenti informatici fondamentali per la scuola del nuovo millennio come la LIM. Per una volta mi pare di poter dire che l'istituzione sia ai passi con i tempi, così come le circostanze lo necessitano.

È proprio in questa ottica avanzata che si può intravedere un utile elemento che può consentire un supporto nell'apprendimento delle lingue comunitarie. L'utilizzo di sistemi informatici e multimediali in genere, nell'apprendere una lingua straniera è senza ombra di dubbio un valore aggiunto che consente un aumento della propensione e della partecipazione dei discenti alle attività proposte.

Se si parla, poi, di inglese, ciò è tanto più vero visto che nel WEB la lingua madre, per avere accesso a tutte le informazioni, è proprio quella anglosassone.



## 2. PARADIGMI DI RIFERIMENTO E METODO ALLA BASE DELLA RICERCA

### 2.1. Ricerca qualitativa, partecipata e ricerca-azione

Nella società globalizzata in cui viviamo, anche l'Università, in generale, e la ricerca, in particolare, subiscono la forza autoritaria ed omologante del paradigma neopositivista. Solitamente un committente privilegia studi e ricerche che puntino a trovare dati oggettivi, su cui fondare verità assolute e universali, generalizzabili attraverso definizioni e norme. Perlopiù ancora oggi la ricerca che viene riconosciuta, è una ricerca che si svolge nel chiuso dell'ambito accademico, seguendo il rigoroso metodo sperimentale.

In un mondo, però, che risulta essere sempre più complesso e ricco di specificità come quello in cui viviamo, dove, per dirla alla Peticari, gli *attesi imprevisti* sono all'ordine del giorno, è necessario spezzare questo meccanismo e invertire la direzione di marcia. Si deve concepire il mondo come un *Pluriverso* e quindi serve un cambiamento di prospettiva, una *nuova rivoluzione scientifica*, come la chiama Kuhn, in grado di essere rottura rispetto al paradigma dominante. Nell'ambito più circoscritto della ricerca serve aderire, fino a quando non risulti essa stessa dominante, a quella che viene definita come la *svolta interpretativa*, capace di essere al tempo stesso riflessiva e narrativa e senza presunzione di generalizzabilità.

In questo contesto attento ed aperto, particolare attenzione viene posta alla ricerca partecipata e/o ricerca-azione<sup>16</sup>. Solo quest'ultima metodologia sembra essere

appropriata per affrontare i problemi che si riscontrano nella complessa società odierna. Ogni disagio, ogni devianza, ogni insuccesso, hanno alla base una specificità e quindi la soluzione di ogni problema non può essere riconducibile a delle soluzioni cliché. Bisogna pensare che per ogni situazione vi è la propria risposta specifica. In ambito educativo, per esempio, non si può ritenere di poter trovare ricette che siano valide per tutti gli elementi di una comunità. Gli alunni di una stessa classe, infatti, pur avendo effettuato lo stesso percorso scolastico si trovano a dover fare i conti con il proprio vissuto, con specifiche modalità di relazione e con il contesto in cui vivono. Pare assurdo poter pensare, quindi, che ci possano essere risposte ovvie ed univoche per ogni ragazzo.

È proprio da questo concetto che muove la ricerca-azione. Essa infatti non presuppone la possibilità di trovare una norma capace di appiattire sullo stesso piano i membri di una comunità, come topolini di pavloviana memoria.

---

terminologico. Spesso i termini *ricerca partecipata* e *ricerca-azione* sono stati utilizzati per indicare lo stesso approccio filosofico. In particolare, si può precisare che la R-A si colloca entro una filosofia di ricerca di tipo partecipativo, caratterizzato cioè dal diretto coinvolgimento di coloro che operano nell'ambito oggetto di ricerca, con la particolarità di essere radicale, modificatrice e trasgressiva. Tuttavia si deve precisare che non tutta la ricerca partecipata è ricerca-azione e viceversa, poiché non tutta la ricerca partecipata è orientata al cambiamento e non tutta la R-A presuppone alti livelli di partecipazione. Al fine di fare chiarezza da un punto di vista terminologico e dunque anche da un punto di vista sostanziale, negli ultimi anni si è cercato di trovare una sintesi tra le due istanze nella Participatory Action Research che cerca di creare un ponte tra la partecipazione e l'azione trasformativa dei soggetti coinvolti nella ricerca.

<sup>16</sup> A questo punto risulta necessario fare una precisazione di tipo



Inoltre questo tipo di ricerca ritiene fondamentale che si superi la distanza fra la comunità degli accademici e la comunità dei pratici. Ne segue che, solo col giusto riconoscimento dell'apporto che i due ambiti di sapere producono, è possibile fare un percorso che risulti realmente efficace a risolvere il problema che gli operatori del settore hanno individuato e assunto come rilevante. A tal fine il quesito che ci si pone non deve partire da domande di carattere epistemico, ma dall'esperienza. In questo il ruolo dei pratici sarà fondamentale.

Infatti, essi, oltre che individuare ciò che deve essere esaminato, devono venire coinvolti nella ricerca perché solo loro sanno, una volta eruditi di metodi e strumenti, giudicare se la ricerca sta andando nella direzione voluta ed eventualmente possono capire dove e come

modificare in itinere l'azione. Tale processo è definito dall'espressione *circularità analisi-azione*.

Inoltre tutti gli attori coinvolti nella ricerca devono essere visibili. Essi infatti sono partecipi in tutto e per tutto, sia a livello tecnico-pratico, ma anche a livello esistenziale e di relazione. Impossibile pensare in generale ad un osservatore/ricercatore asettico, imparziale ed oggettivo. Questo concetto è tanto più vero in una ricerca di tipo partecipante dove l'attore è anche il ricercatore; uno dei suoi compiti è quello di riflettere sul proprio percorso e su sé mentre compie quel percorso. Il coinvolgimento esistenziale ed emotivo degli attori della ricerca è assunto come un dato positivo. Baldacci parla di *riabilitazione dell'affettività e dell'immaginario* dicendo che: "I propri vissuti emotivi diventano un'importante fonte di riflessione. La percezione del senso di ciò che si fa e il sentimento di soddisfazione per l'andamento del lavoro o, viceversa, la sensazione di "assurdità", di mancanza di senso, e l'insoddisfazione per come vanno le cose vengono assunti come importanti elementi di riflessione per cogliere il significato di quanto sta avvenendo."<sup>17</sup>

Inoltre, perché la ricerca-azione sia realmente efficace deve sapersi modificare e reimpostare a seconda delle esigenze che la ricerca stessa impone. Spesso è necessario ricorrere all'immaginario per riuscire ad escogitare accorgimenti utili alla soluzione di intoppi che si possono riscontrare lungo il percorso.

Infine, come già accennato, la ricerca-azione è tale in quanto votata al cambiamento, sia perché mira a risolvere il problema rilevante individuato da principio, ma soprattutto per la dimensione politica che essa sottende. La ricerca-azione ragiona per obiettivi e punta all'efficacia ed alla valutazione degli esiti e non a vali-

<sup>17</sup> Baldacci M. (2002). *La ricerca-azione in pedagogia in Metodologie della ricerca pedagogica*, Milano: Bruno Mondadori.



dare ipotesi come avviene nella ricerca sperimentale. Ma la sua valenza politica si ritrova anche nella sua grande capacità innovativa; le sue implicazioni avvengono su tutta la comunità, perché il cambiamento investe la comunità intera. Il suo incidere sui rapporti sociali produce un forte senso di responsabilità in coloro che ne sono coinvolti proprio per questa dimensione politica che le appartiene.

## 2.2. Il paradigma fenomenologico-ermeneutico

È evidente che tale ricerca non può che fare riferimento al paradigma fenomenologico-ermeneutico e che le metodologie di ricerca di cui essa si avvale devono essere di tipo qualitativo. La ricerca partecipante o la R-A

sono etnografiche, descrittive, discorsive e narrative. Il loro obiettivo è quello di sviluppare concetti, descrivere realtà multiple e sviluppare la comprensione. Le finalità di ricerca non potranno, quindi, che essere brevi e speculative senza presunzione di nomoteticità.

Nella ricerca che qui viene presentata, ci si è ispirati a questa filosofia; si basa su un metodo sperimentale di tipo qualitativo, mirante ad individuare dei risultati non ancora certi in partenza proprio sulla scorta del pensiero di Edgar Morin, che, citando Euripide “gli dei ci creano tante sorprese: l’atteso non si compie, e all’inatteso un dio apre la via”, ci invita ad attendersi l’inatteso<sup>18</sup>.

## 2.3. Strumenti operativi e campionamento

Gli strumenti operativi per portare avanti la ricerca all’insegna della partecipazione e del coinvolgimento di tutti i soggetti che direttamente ed indirettamente sono stati coinvolti nella ricerca, sono: intervista qualitativa, focus group, questionari intervista. Prima di avviare il percorso partecipativo, è opportuno comunque individuare con precisione il campione di riferimento.

Per avere rigore scientifico, anche la ricerca qualitativa deve servirsi di un campione che permetta una validità del lavoro. Si deve operare una selezione tenendo conto che il campione vale a prescindere dal numero degli intervistati – non si tratta infatti di una ricerca di carattere positivisticco – e vale in quanto riesce a mettere in risalto le dinamiche evolutive dell’esperienza in atto.

Nella ricerca sono state coinvolte tutte le classi prime e seconde delle tre scuole primarie dell’Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro (Vigolo Vattaro, Vattaro e Centa San Nicolò).

<sup>18</sup> Morin E. (2001). *I sette saperi*. Omegna (VB): Raffaello Cortina Editore, 81.



La sperimentazione con l'insegnante di madre lingua ha coinvolto tutti, ma si è scelto di prendere in considerazione ai fini della ricerca solo le classi seconde, in primo luogo perché la classe prima costituisce l'avviamento all'uso della lingua con limitata consapevolezza da parte degli alunni; in secondo luogo, perché l'azione trasformativa del contesto della ricerca si è verificata con le classi del secondo anno per il fatto che sono state introdotte esperienze significative, tali da favorire i cambiamenti nell'approccio alla lingua.

Inoltre le varie classi seconde potevano apportare la diversità del luogo di riferimento, data anche dalla

diversità dell'insegnante di madrelingua operante nei vari plessi.

Alcuni tra gli alunni delle seconde sono stati individuati come soggetti a cui rivolgere un'intervista di tipo qualitativo, in modo da favorire in loro un'ulteriore consapevolezza e da fornire agli adulti coinvolti nella sperimentazione una possibilità di valutazione dell'efficacia di quanto proposto. Il confronto tra quanto riferito dai bambini e quanto rilevato dagli adulti ha permesso di evidenziare alcuni aspetti dell'esperienza all'interno del focus group.

#### 2.4. Criteri di individuazione del campione: bambini, insegnanti, genitori

Nella individuazione del gruppo campione degli intervistati, normalmente si pensa di avvalersi dei ragazzi più recettivi e capaci. Nel nostro caso questo elemento è stato tenuto in considerazione, ma non è stato prevalente. Altre competenze sono state considerate e così le maestre hanno seguito i criteri che vengono qui elencati. In particolare si è posta attenzione alla disinvoltura e alla rapidità di coinvolgimento superando l'imbarazzo nell'affrontare una lingua nuova; inoltre si sono considerati impegno e costanza nella partecipazione e nell'applicazione. Anche la capacità di riflettere sul percorso svolto, mostrando pensiero critico è stata apprezzata: tale aspetto non è necessariamente presente solo nei più bravi, ma a volte è proprio di chi sa comunque osservare le situazioni.

Per quanto riguarda gli insegnanti, si sono ovviamente coinvolti gli insegnanti di classe che lavoravano in compresenza con gli insegnanti di madrelingua e per i genitori tutti coloro che si sono resi disponibili a compilare il questionario.



#### 2.5. Intervista qualitativa ai bambini

Si tratta di una modalità di intervista che si avvale dell'uso del registratore o anche del video-registratore per raccogliere la viva narrazione da parte dell'intervistato, mantenendone il valore di autenticità.

L'intervistatore deve spogliarsi delle proprie sovrastrutture e di eventuali pregiudizi e deve mettere in campo il suo carisma e la predisposizione al dialogo, avvalendosi di una propensione ad entrare in contatto in maniera spontanea e non calata dall'alto. Non deve far trasparire, in parole o nell'espressione mimica, giudizi o commenti che possano condizionare il compor-

tamento dell'intervistato.

Questi deve trovarsi a proprio agio e percepire che ciò che ha da dire sarà valorizzato. Si deve creare un ambiente idoneo per la comunicazione in cui non esista timore del registratore per favorire la spontaneità di chi parla.

Le domande non devono prevedere una implicita soluzione, né risolversi in pura affermazione o negazione della premessa, ma si devono presentare in forma aperta, problematicamente rivolte alla narrazione del pensiero dell'intervistato.

Alle domande interlocutorie che permettono di rompere il ghiaccio, seguono domande più mirate a proposito dell'argomento su cui si indaga. Esse sono necessariamente aperte, magari ripetute con formulazioni diverse, con l'obiettivo di far parlare l'interlocutore e di

re-indirizzare la discussione sul tema qualora il dialogo a ruota libera rischi di dirottare dal tema. È evidente che comunque, quando dovesse emergere qualche dato interessante e utile per la ricerca, tale dato può essere ripreso, mettendo a fuoco un altro aspetto magari prima non contemplato.

L'intervista non può considerarsi completa senza una domanda finale a proposito di un qualche commento conclusivo da parte del soggetto intervistato, per dargli modo di aggiungere delle considerazioni non contemplate nel panorama delle domande.

Una delle strategie utili a favorire l'espressione del soggetto comporta il fatto di riassumere con parole di sintesi l'esperienza narrata dall'intervistato, sia per verificare l'esatta comprensione da parte dell'intervistatore di una risposta e per favorire eventuali precisazioni, sia per restituire l'esperienza fatta attraverso una valorizzazione anche teorica di quanto riferito.

## 2.6. Focus group con le insegnanti

Durante il percorso didattico, le insegnanti sono state coinvolte in focus group<sup>19</sup> che rispondevano sia ad uno scopo di ricerca, permettendo di raccogliere dati da analizzare, ma anche formativo nei confronti delle stesse docenti che hanno potuto confrontarsi e riflettere sul progetto. Durante l'anno scolastico infatti, la frenesia dell'organizzazione scolastica non consente di ritagliare alcuni spazi squisitamente dedicati al confronto e alla riflessione: si è visto invece, che offrire alle insegnanti questo spazio di conversazione guidata è stato particolarmente apprezzato da loro, al di là della ricchezza delle considerazioni raccolte.

<sup>19</sup> Il focus group è una forma di intervista di gruppo, in cui il facilitatore propone un tema di discussione e stimola i presenti a confrontarsi e discuterne tra di loro.

## 2.7. Questionari intervista ai genitori

Tra gli strumenti di raccolta dei dati si è utilizzato anche il questionario rivolto alle famiglie. Viene inteso prevalentemente come mezzo per far sentire i genitori collegati al percorso dei loro figli, per responsabilizzarli nel sostegno alla motivazione e, soprattutto, per acquisire un loro punto di vista utile a comporre una valutazione complessiva dell'intero progetto.

Prevalentemente le domande sono aperte, in modo da favorire una spontaneità di contributi di pensiero.

Le risposte fornite dai genitori saranno prese in esame in fase valutativa.

# **PARTE SECONDA**

**STORIA DI UN PERCORSO: DALLA TEORIA ALL'ESPERIENZA PRATICA**

**FASE VALUTATIVA**





## 3. STORIA DI UN PERCORSO: DALLA TEORIA ALL'ESPERIENZA PRATICA

### 3.1. Una positiva intuizione

Il progetto di ricerca che viene presentato in queste pagine nasce come diretta conseguenza di un'intuizione che ha portato il maestro Bruno Bridi a sperimentare uno speciale percorso di apprendimento.

Nell'ambito della progettazione dell'attività di italiano il maestro ha constatato che in una prima classe di scuola elementare l'elemento motivazionale dei bambini era fondamentale per aumentare l'interesse per la scrittura. Ha messo in atto, perciò, alcune attività che prevedevano fin da subito l'uso della lingua scritta come strumento di comunicazione. Mentre i bambini apprendevano i primi rudimenti dello scrivere, si è cercato, pertanto, di dare un senso all'apprendimento delle lettere e di come si scrivono le parole, facendo fin da subito produrre agli scolari dei pensieri che, partendo dalla sfera emozionale e personale (considerazioni sui familiari, sui compagni, sulle proprie emozioni o esperienze) potessero ingenerare negli alunni una passione per la scrittura inserendo così "l'addestramento iniziale" in un orizzonte di senso più ampio. Imparare pedissequamente file di lettere apparentemente senza uno scopo, infatti, può risultare ripetitivo e noioso, ma utilizzando da subito quei segni grafici arricchendoli di un messaggio dalla forte valenza comunicativa, contribuisce ad amplificare l'interesse per la lingua stessa. La riflessione linguistica è avvenuta in maniera più embrionale contestualmente all'apprendimento e all'uso delle parole, ma poi è stata effettuata in modo più consapevole ex post con una correzione ortografico-sintattico-semantiche collegiale.

Se ciò era vero per l'italiano, poteva essere tale anche per le lingue straniere. Così Bridi intuisce la possibilità di far vivere, fin da subito, ai suoi alunni un percorso analogo in una lingua comunitaria in modo da garantire parallelamente all'apprendimento della lingua italiana anche quello della lingua inglese.

Dopo aver preso i contatti con la lettrice madrelingua Marion Lower, Bridi dà il via alla sperimentazione. L'insegnante madre-lingua si è rivelata fin da subito la persona ideale, visto che le sue particolari doti professionali e la sua capacità di coinvolgimento dei bambini, grazie anche alla sua grande capacità teatrale, sono risultati adeguati al progetto. Avendo notato che tale percorso aveva creato una grande motivazione negli scolari e che essi apprendevano velocemente, attraverso giochi e momenti creativi, sia vocaboli che strutture linguistiche, si è pensato utile riproporre tale percorso anche nelle classi successive. La prima (attualmente una quarta) che ha sperimentato questo approccio diretto con la lingua inglese manifesta tuttora una notevole dimestichezza con la lingua straniera, confermando la convinzione che l'elemento motivazionale e quello linguistico sono inscindibili. Molto alta è risultata la competenza relativa alla pronuncia, dove tutti i bambini hanno interiorizzato la pronuncia della docente madrelingua raggiungendo risultati eccezionali. Inoltre sono stati ottenuti dei risultati anche dal punto di vista educativo in senso più ampio, infatti i bambini hanno implementato la loro capacità di ascolto, in quanto la strategia della lezione era di partecipazione attiva e l'ascolto era sempre legato alla necessità di comunicare non solo di fruire di un messaggio (tem-

pi 30 min; gruppo max 12 bambini per il coinvolgimento di tutti; Schema: saluti, presentazione della novità o ripetizione, drammatizzazione/gioco a rinforzo).

Il maestro Bridi ha invitato anche il dott. Turri e la dott.ssa Filosi del Dipartimento Istruzione a osservare e apprezzare i risultati che la sua classe stava raggiungendo. I due esperti sono rimasti favorevolmente colpiti dall'esperienza soprattutto in relazione al fatto che da tempo ritenevano che i risultati circa l'apprendimento delle lingue straniere in Provincia non fosse adeguato agli standard europei. Si sono posti il problema di capire se i risultati fossero dovuti alla competenza dei singoli docenti o fosse un modello di insegnamento esportabile anche in altre realtà a prescindere dagli attori coinvolti. Il compito a questo punto era verificare la possibilità di creare una sorta di archetipo che potesse aiutare tutte le scuole della Provincia a migliorare l'apprendimento delle lingue straniere.

### **3.2. Welcome to our school play**

Questa positiva intuizione pertanto è stata condivisa dalla Dirigente dott.ssa Sandra Boccher e dal Collegio dei Docenti e così, a partire dallo scorso anno, tutte le prime classi hanno iniziato un percorso di full immersion che sta alla base di questa ricerca.

Il progetto di ricerca "Welcome to our school play" ha quindi avuto inizio.

Si è posto l'obiettivo di fare un cantiere aperto per i docenti che, attraverso un percorso di ricerca-azione, potessero verificare la possibilità di un approccio alle lingue straniere il più colloquiale possibile. Ovviamente rimane ben chiara la necessità di trovare strumenti per valutare i risultati raggiunti in maniera non solo intuitivo-empirica.

Rimane interessante lo spazio per una autovalutazione da parte dei docenti del loro stesso operato al fine di

migliorare la capacità di impostazione didattica, in una sorta di work in progress.

Il progetto ha come destinatari gli alunni dell'istituto comprensivo di Vigolo Vattaro, costituito da scuola primaria di Vigolo Vattaro, Vattaro e Centa San Nicolò e prevede il coinvolgimento dei docenti di italiano e di lingua straniera, i quali settimanalmente programmano le attività da farsi con gli alunni. In un primo anno sono state interessate solo le classi prime; nell'anno successivo ha riguardato le nuove prime e le seconde. I bambini coinvolti a Vigolo Vattaro sono 24 e vengono divisi in due gruppi per favorire l'attività. Un gruppo efficace è composto da dieci-dodici elementi.

Sia a Vattaro che a Centa San Nicolò il gruppo di alunni è di 11. Per lo più i bambini sono autoctoni, ad eccezione di qualcuno di origine straniera.

### **3.3. La ricerca fa un salto di qualità!**

Sull'attività didattica connessa con il Progetto "Lingua inglese" è stata autorizzata una ricerca specifica, che ha il compito di mettere a fuoco i punti di forza e di debolezza del processo proprio durante la sua realizzazione. I curatori della ricerca hanno la funzione di apportare uno sguardo critico e propositivo, animando focus group dei docenti e portando avanti delle osservazioni circa le varie fasi dell'attività.

Non risulta affatto superflua neppure la compartecipazione ad alcuni momenti di lavoro direttamente svolti con gli alunni, al fine di entrare nella dinamica del gruppo senza mediazioni esclusivamente offerte dai docenti.

L'analisi concentra l'attenzione sul lavoro delle classi seconde, che si presentano già informate a seguito dell'attività precedente. La motivazione di ciò risiede nel fatto che il campione risulta così in grado di raffigurare più fasi del progetto di insegnamento, avendo



la possibilità di vivere anche l'esperienza di full immersion con l'uscita in Val di Fassa.

Il percorso con i bambini si è articolato in varie unità di lavoro; l'osservatore esterno ha cercato di fare emergere gli aspetti innovativi e i punti di maggiore interesse, ponendo domande circa il modo in cui i docenti si attengono al loro progetto, circa le reazioni degli alunni, circa il livello di comprensione e condivisione da parte dei genitori.

Un ambito su cui si ritiene necessario un approfondimento è quello relativo alla possibilità di favorire occasioni di autovalutazione sia da parte dei docenti, sia da parte degli alunni, con coinvolgimento della comunità scolastica nel suo insieme, genitori compresi.

L'auspicio emerso unanimemente è che tale esperienza possa produrre qualche risultato trasferibile, con materiali e strumenti didattici utili per altre situazioni di apprendimento della lingua straniera in scuola primaria.

### 3.4. Articolazione del progetto didattico

La proposta formulata dalle insegnanti si è articolata in alcune unità di lavoro concernenti: i saluti e l'accoglienza, i colori, i numeri, gli animali, gli oggetti scolastici, il corpo (viso) e i membri della famiglia. Si sono privilegiati quindi i fattori comunemente vicini all'esperienza dei bambini piccoli quando entrano in contatto con il mondo delle parole, partendo dalle cose direttamente conoscibili. Il gioco è stato scelto come medium privilegiato per entrare nel panorama linguistico della lingua inglese.

Si sono individuati obiettivi specifici per ogni unità didattica, ma in ognuna prevalente è risultato essere la comprensione e il riutilizzo di un lessico di base, per avvicinarsi il più possibile ad una normale padronanza della lingua da parte di un teorico alunno di madrelingua.

Unità saluti e accoglienza: obiettivi specifici per il lessico, la conoscenza tra i bambini in classe e per le strutture basilari da fissare, le formule convenzionali di saluto, imparando a presentarsi col proprio nome e a chiedere agli altri chi siano.

Unità dedicata ai colori: lo scopo è di insegnare a identificare e nominare i colori, interrogandosi in proposito vicendevolmente.

Unità dedicata ai numeri: l'obiettivo è la conoscenza dei numeri fino a dieci, la capacità di dichiarare la propria età, di contare e di eseguire semplici somme

Unità relativa agli animali: intercettando la passione dei bambini per gli animali e la natura, ci si prefigge la conoscenza dei nomi degli animali domestici e delle favole allo scopo di partecipare a giochi e semplici indovinelli o mimi.

Unità oggetti scolastici: è calata nel vivo della dimensione scolastica e parte dalle necessità basilari di riconoscere e nominare quegli oggetti utili per le attività svolte in classe in modo da permettere di capire



intuitivamente una normale conversazione da parte dell'insegnante di madrelingua che interagisce con i bambini.

Unità relativa al corpo: la conoscenza di parti del corpo e del viso permette di chiamare in causa nei giochi di animazione il viso dei bambini, gli occhi, la bocca mettendoli in relazione con quanto viene detto o proposto.

Unità relativa ai componenti della famiglia: permette di saper presentare la propria famiglia, nominandone i componenti, descrivendo la numerosità del nucleo familiare e di restituire quindi una situazione nota ai bambini dentro una nuova lingua.

### **3.5. Metodologie adottate per ogni unità di lavoro**

La metodologia adottata per ogni unità di lavoro risponde allo stesso schema che prevede il ricorso a canzoni, ritornelli e indovinelli, ripetizione degli stessi, giochi, realizzazione di cartelloni e rappresentazioni grafiche, giochi di ruolo, attività grafiche e informatiche.

Nella applicazione di tale metodologia si è giunti alla realizzazione di alcuni Cd audio e un DVD con registrati alcuni momenti dell'attività svolta e delle canzoni da riascoltare in classe e a casa, in modo che i bambini possano esercitarsi nella pronuncia corretta delle parole.

### 3.6. Svolgimento delle lezioni

La lezione di inglese cade durante le ore di un insegnante di classe e ciò avviene in modo casuale sulla base delle disponibilità orarie, senza che ci sia stata una riflessione sulla opportunità che le lezioni avvenissero durante un ambito disciplinare o un altro. L'insegnante di madrelingua è pertanto presente durante le ore in cui si trattano discipline varie: matematica/scienze, italiano, e in un caso anche durante la lezione di tedesco. L'insegnante di classe ha il compito di fungere, in caso di estrema necessità, da mediatore linguistico; ma può anche contribuire alla gestione dell'aula.

### 3.7. Gli obiettivi principali

L'obiettivo principale di questo percorso è il potenziamento delle opportunità di comunicazione in lingua inglese, nelle classi prime, con un accesso iniziale alla disciplina, nelle classi seconde con un rinforzo degli apprendimenti dell'anno precedente e con la messa in campo di qualche approfondimento anche attraverso alcuni moduli di CLIL.

L'esposizione precoce ha proposto un approccio fonetico, ludico, e multidisciplinare alla lingua inglese. Molto importante è stata la promozione della curiosità dei bambini, l'interesse e il piacere nel comunicare usando la lingua straniera.

### 3.8. Una bella avventura

Nelle giornate di lunedì 31 gennaio e di martedì 1 febbraio 2011, le classi seconde dell'Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro sono partite alla volta della Val di Fassa con l'intento di vivere un'esperienza formativa ad ampio raggio, innanzitutto per far sperimentare ai bam-

bini un percorso di maturazione e potenziamento delle autonomie personali lontano dal nucleo familiare. Infatti bambini così piccoli raramente hanno la possibilità di fermarsi a dormire fuori casa senza i propri genitori. Si tratta di un'esperienza importante, che li mette alla prova circa il rischio di soffrire di nostalgia per i propri cari, ma anche di un momento in cui i bambini devono dimostrare di "esserci" nel senso di essere capaci di arrangiarsi imparando a prendersi cura della propria persona e delle proprie cose, sia nell'imparare ad affidarsi a figure adulte diverse da quelle dei genitori.

La seconda motivazione che sta alla base di questo percorso, è quella di far vivere un'importante esperienza di apprendimento della lingua inglese in una sorta di full immersion. Infatti le maestre madrelingua, in questi due giorni, hanno il compito di guidare passo passo gli alunni nelle varie attività proposte. Esse infatti, facendo finta di parlare esclusivamente il loro idioma nativo, si sono rivolte ai bambini solamente in lingua inglese.

La terza motivazione che ha spinto l'Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro a fare questa uscita è legata alla specifica scelta del luogo. Infatti la meta della Val di Fassa non è casuale, ma è stata pensata in quanto si è previsto un incontro/confronto con i bambini della scuola primaria di Pozza di Fassa. Questa scuola primaria, infatti, fa parte dell'Istituto Comprensivo di Scuola Elementare e Secondaria Ladino di Fassa, e cioè di un Istituto che comprende sia il percorso del primo ciclo, scuola primaria e secondaria di primo grado, sia alcuni percorsi formativi superiori quali l'Istituto d'arte Ladino e un Liceo scientifico, che è attivo dal 2005. Tutto l'impianto educativo che sta alla base di questo percorso formativo è legato all'importanza di preservare gli usi e i costumi e la lingua delle genti ladine. Fin dalla prima classe del ciclo di studi, infatti, i bambini svolgono parte delle lezioni in lingua ladina usando l'idioma locale come lingua veicolare in tutte le discipline tranne l'italiano, la matematica e le lingue straniere.

Si capisce che per chi si pone l'obiettivo di far sperimentare ai bambini la lingua inglese fin dalla primissima scolarizzazione e con l'intervento di insegnanti madrelingua, non poteva rimanere sordo dal confrontarsi con un percorso così particolare e che si fonda sul principio della veicolare che è uno degli obiettivi della sperimentazione di Vigolo Vattaro.

Nel primo focus group svolto era emersa l'idea, anche se solo *in nuce* e non ancora condivisa da tutti, che l'importante fosse sperimentare la veicolare a prescindere da quale lingua venisse proposta. L'importante è che i bambini imparino ad avere familiarità con i suoni di lingue diverse e soprattutto si esercitino al fine di creare una forma mentis nuova, votata alle lingue in modo da creare un dinamismo cognitivo capace di relazionarsi con un idioma sconosciuto e di interiorizzarlo sulla base di una predisposizione che si è venuta a formare grazie all'abitudine all'esposizione alle lingue straniere. Infatti tutte le lingue si fondano sugli stessi principi grammaticali di base, al limite variano nella modalità di esecuzione di quello stesso principio. Per capire meglio, si può fare un esempio. Tutte le lingue infatti hanno il complemento oggetto, alcune lo esprimono in modo diretto come l'italiano, altre con i casi come l'accusativo del tedesco o il latino e il polacco dove oltre al caso accusativo vi è l'assenza dell'articolo. Insomma, tutte le lingue per definire l'oggetto su cui ricade l'azione si avvalgono del concetto di complemento oggetto; ciò che le differenzia è il diverso modo di presentarlo. Una volta interiorizzata l'idea del complemento oggetto, i bambini non trovano difficoltà nel metterlo in atto a seconda del contesto in cui si trovano ad operare.

### 3.9. I due giorni in Val di Fassa

Le seconde classi dell'Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro alle 8 e 30 si mettono in viaggio alla volta della

Val di Fassa. I bambini eccitati e curiosi si sistemano nei loro posti sul pullman e partono con il loro carico di gioia, ma anche di timore per l'esperienza che stanno per vivere. Gli insegnanti guidano i propri scolari informando e temperando dubbi ed eccessi. Ovviamente gli insegnanti di lingua italiana parlando in italiano, le insegnanti di madrelingua in inglese.

Il viaggio si svolge regolare e tranquillo e alle 11 circa si arriva a Pozza di Fassa dove, nella scuola primaria del luogo, è previsto il primo incontro con i bambini locali. Le classi dei due istituti si incontrano e come prima cosa si salutano: i bambini di Vigolo Vattaro hanno preparato, come saluto, delle canzoni in inglese, quelli di Pozza rispondono con una canzone di benvenuto, anch'essa in inglese. La differenza fondamentale tra le seconde dei due istituti sta nel fatto che il gruppo di Vigolo ha nel suo curriculum un'ora alla settimana di lingua inglese fin dalla prima classe, mentre la classe della Val di Fassa ha appena finito un breve corso di lingua inglese di una decina di ore. Si tratta quindi di livelli di preparazione assai diversi, ma questo non preclude assolutamente il confronto.

I bambini di Vigolo e le maestre di madrelingua intonano poi altre canzoni e si cimentano in un ballo giocoso. Lo scopo è quello di coinvolgere i bambini di Pozza nel balletto e di introdurli all'apprendimento giocoso di mosse e parole in lingua inglese. Un po' di imbarazzo iniziale di alcuni viene presto superato e tutte le classi si ritrovano insieme a danzare. I bambini di Vigolo iniziano a svolgere la funzione di insegnanti nei confronti degli altri, infatti insegnano le mosse del balletto e le parole della canzone. Anche le maestre partecipano di persona contribuendo a sciogliere i legacci della timidezza. Dopo poco tutti i bambini si ritrovano a fare festa e sembra che si conoscano da sempre.

Poco dopo i bambini si dispongono tutti in cerchio e affrontano il "Roll ball". Il gioco consiste nel lanciarsi la palla dai lati opposti del cerchio e contemporaneamente



si chiedono il nome: what's your name?. Quando i bambini ricevono la palla rispondono "My name is..." e poi a loro volta lanciano e chiedono il nome ai compagni. Poi è la volta del gioco "We have numbers and colors?" Si tratta di un gioco che punta all'indovinare i colori e otto numeri nascosti partendo da un origami di carta, da manovrare in modo da tenere nascosto o i numeri o il colore. A seconda dell'apertura casualmente ottenuta, risultano dati numeri e dati colori e il bambino deve indovinarli proponendo in inglese sia numero, sia colore.

Il gioco diventa così coinvolgente da trasmettere quasi inavvertitamente la conoscenza dei vocaboli utilizzati: l'uso giocoso permette una sorta di "assorbimento per osmosi" dei termini utilizzati dai compagni.

Alla fine di questo momento ludico, viene cantata la canzone "Rainbow song" che parla dei colori dell'ar-

cobaleno ed agisce come rinforzo dei termini relativi ai colori imparati durante il gioco.

Un altro gioco invece permette, sempre puntando sulla memorizzazione, di fissare i nomi inglesi dei numeri da uno a dieci. Si tratta di un Memory Game simile ad altri già conosciuti nella normale vita familiare. Si fa cioè ricorso a pratiche consuete per non creare disagi aggiuntivi e ci si avvale di ciò per agire di rinforzo sulle conoscenze già richiamate nel gioco precedente.

Alla fine, un girotondo con la canzone Good bye chiude l'approccio conoscitivo tra i gruppi dando modo ai bambini di Vigolo Vattaro di coinvolgere i compagni fassani, che non la conoscono, proprio a partire dal saluto inglese, universalmente conosciuto.

Una ricca merenda chiude la fase dell'incontro iniziale. Dopo aver preso alloggio nelle stanze, il momento del pranzo offre l'occasione per mettere in pratica l'uso

della lingua inglese da parte dell'insegnante che chiede quale pietanza desiderino e trasmette termini appropriati per definire i piatti, il cibo, le posate, le bevande e tutto ciò che concerne il "lunch". L'insieme di questo lessico tornerà di notevole utilità durante il gioco delle *flash cards* già appreso a scuola, che verrà riproposto nell'attività del pomeriggio dopo aver compiuto effettivamente l'esperienza di un pranzo con "didascalie" in inglese. I bambini chiedono in italiano, le maestre parlano o fanno domande in inglese. I bambini rispondono comunque in inglese, "yes" o "no", dimostrando di aver capito le spiegazioni date dall'insegnante, sia applicando una intuizione rapida, sia conoscendo appieno il termine usato dalla maestra. Là dove conoscono delle espressioni anglosassoni (per esempio la richiesta di recarsi alla toilette) parlano direttamente inglese.

Il pomeriggio è dedicato a un'uscita sulla neve, non programmata inizialmente, ma offerta dalla scuola ospitante. Lì i bambini si devono dividere in gruppi per partecipare a dei giochi del tipo di quelli proposti di "Giochi senza frontiere" e poi partecipano ad una "baby dance" a cui segue una merenda di pane e cioccolato.

Gli animatori propongono esercizi da fare assieme e anche in queste esecuzioni la lingua inglese rientra per merito di alcune canzoni.

Dopo il rientro in albergo, una serie di giochi riporta l'attenzione sui giochi didattici svolti nel corso dell'anno. In particolare per l'arricchimento del lessico, il gioco del sacchetto che contiene le tessere relative a animali, colori e oggetti scolastici permette un ripasso delle conoscenze terminologiche presentate nelle varie unità di lavoro.

Quando la musica di accompagnamento si interrompe, il bambino che ha in mano il sacchetto estrae una tessera, la esibisce ai compagni e deve pronunciare il nome dell'oggetto rappresentato. Se trova la tessera con la caramella e pronuncia correttamente la parola *sweet* ottiene subito la caramella in premio.



*True or false*: i bambini vengono divisi in due squadre, posti su due file; le maestre indicano una fotografia e pronunciano una frase. I bambini devono decidere se la frase è corrispondente all'immagine e poi collocare il cartello del vero o del falso nell'apposito contenitore. Vince chi colloca il cartello più velocemente e esattamente.

In questo gioco si utilizzano alcuni modi di dire:

"go to bed; watch tv; wash your hands; have lunch, have breakfast; have dinner; have shower ecc."

In un secondo momento i bambini si sostituiscono all'insegnante e propongono le carte ai compagni.

Segue il gioco del mimo: l'insegnante propone una frase in inglese o enuncia delle azioni e i bambini devono mimare quanto proposto (ad esempio: *Get up* o *wash your hands* e i bambini si alzano o mimano di lavare le mani).

A volte l'insegnante trae in inganno gli alunni proponendo espressioni sconclusionate e i bambini devono stare fermi (ad esempio, al posto di *brush your teeth* - lava i denti -, *comb your teeth* - pettina i denti).

Chi sbaglia viene eliminato e diventa controllore delle risposte dei compagni; la vittoria spetta a chi indovina il maggior numero di proposte.





L'ultimo gioco è quello delle *flashcards*. Si mettono in ordine le carte che rappresentano le diverse fasi della giornata con le azioni note ai bambini. La maestra mostra le carte e i ragazzi le ordinano nella giusta sequenza, indicando prima o dopo rispetto a carte già collocate sul muro. Dopo la fase di riordino, segue un'azione di rinforzo con particolare attenzione alla pronuncia. Ogni bambino ripete ad alta voce tutte le azioni della giornata (Wake up, have a shower, dress yourself, have breakfast, brushing your teeth, comb your hair, go to school, wash your hands, have lunch, do the homework, watch TV, go to bed).

In questo esercizio è interessante la constatazione dell'influsso nella pronuncia delle parole da parte dei bambini in base al diverso docente avuto: se proveniente da Londra o da Edimburgo si può percepire un accento diverso, a riprova del successo nella trasmissione di una corretta pronuncia qualora l'insegnante sia di madrelingua.

Durante il pasto serale si ripete l'esperienza del pranzo, mentre dopo cena si gioca al Bingo in inglese. A ogni bambino viene distribuita una cartella con disegnati animali, colori, numeri, oggetti scolastici e di altra

natura e a seconda della figura esposta dall'insegnante e del nome pronunciato, i bambini verificano sulle loro cartelle la presenza del simbolo chiamato e lo coprono con dei pezzetti di carta. Chi completa prima le varie fasi del gioco, che si svolge come la tombola, riceve dei piccoli premi.

Poi si va a letto, con tutte le fasi della preparazione supervisionate dagli insegnanti.

Il giorno successivo dopo la colazione – con il consueto rituale e lessico appropriato – si va al museo ladino dove si trovano le testimonianze di una cultura millenaria. Gli accompagnatori parlano in ladino ai bambini fassani-ladini e in italiano alle classi di V.Vattaro i cui insegnanti parlano comunque anche in inglese.

Le guide del museo propongono un gioco riassuntivo dell'esperienza vissuta al museo e le maestre di madrelingua intervengono dando spiegazioni su eventuali dubbi degli alunni parlando in inglese. Ciò permette di sviluppare la capacità di apertura verso una nuova lingua, con immediatezza e naturalezza derivanti proprio dalla immersione in un contesto plurilingue.

L'occasione serve a ribadire l'importanza di tutte le culture e di tutte le lingue.

Nei momenti di pausa si gioca con drammatizzazioni improvvisate in cui si applicano le espressioni più comuni.

Successivamente avviene la visita all'Istituto d'arte latina dove i bambini visitano le sale dedicate alla pittura, alla falegnameria, alla produzione di oggetti in ceramica.

Il pranzo conclude infine l'esperienza di full immersion nei mondi fassani/inglesi.

### 3.10. Alcune considerazioni

L'esperienza vissuta permette di mettere a fuoco alcune considerazioni. Tra docenti si riscontra a volte la preoccupazione che la trattazione di uno stesso argomento in più lingue possa ingenerare una confusione anziché un potenziamento delle conoscenze. La effettuazione dei giochi durante la due giorni fassana, ha messo in luce il fatto che i bambini stessi sono diventati valutatori degli errori di lessico dei compagni. Il vissuto dei bambini è entrato in gioco con la forza trascinante dell'apprendimento.

L'insegnante di madrelingua può favorire spontaneità quando riesce a far leva sulla capacità teatrale e mimica avvalendosi di una propria competenza in questo senso.

L'indicazione per il prosieguo della ricerca prevede di utilizzare le fotografie scattate durante il soggiorno in val di Fassa chiedendo ai bambini di operare una scelta di quelle ritenute a loro giudizio più significative verificando se esistono differenze nelle selezioni effettuate dai vari gruppi classe. Da questo confronto compiuto anche con i bambini può derivare una azione auto valutativa. Una volta selezionato il materiale verrà realizzato un power point che diventerà un materiale didattico da utilizzare anche in altre classi e in anni successivi.

### 3.11. L'elemento multimediale

Come già esplicitato nella parte teorica di questa ricerca, l'utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica, è un aspetto da considerarsi prioritario se non addirittura fondamentale. Si è già detto di come i bambini e i ragazzi siano immersi nel paradigma multimediale e pertanto è evidente che se si vuole accattivare le loro simpatie, nonché la loro naturale propensione per le tecnologie, appare necessario fare in modo che si utilizzino supporti informatici e digitali di varia natura.

A questo proposito in questo percorso di ricerca si è pensato di utilizzare in più momenti queste tecnologie. Durante il primo anno, infatti, i bambini hanno imparato alcune canzoni in inglese che avevano lo scopo di facilitare l'apprendimento di alcune formule di saluto, i colori, i numeri e poi giochi e una serie di brani che fungevano da supporto per i vari argomenti. Si è pensato, quindi, di registrare gli alunni mentre cantavano le canzoni, così che potessero riascoltare e ripetere gli argomenti sotto forma di musica anche a casa. Infatti, da quelle registrazioni sono stati creati dei CD musicali che hanno permesso anche di affinare oltre che i contenuti, la pronuncia e la dizione delle frasi e delle parole apprese in classe. Anche questo percorso è stato presentato sotto forma di gioco e ha al contempo fatto leva sulla naturale predisposizione che i bambini hanno per l'uso della tecnologia. Questa attività ha permesso quindi un valido rinforzo delle conoscenze e competenze acquisite, senza inficiare quel approccio altamente motivato per la lingua, che, si sarebbe rischiato di compromettere, attraverso altre tipologie di "compito a casa".

In più i bambini di ogni scuola primaria coinvolta, potevano testimoniare anche attraverso il CD il lavoro svolto ai propri fratelli e ai propri genitori. È così che ci è stato riferito che anche i fratelli più piccoli e gli stessi adulti sono stati indirettamente coinvolti in un percorso di alfabetizzazione linguistica, indotto proprio dai bam-



bini delle scuole che hanno partecipato alla ricerca. In questo modo gli stessi alunni hanno potuto spendersi come “maestri” dei propri familiari, pertanto il rinforzo di tipo disciplinare è divenuto al tempo stesso anche un rinforzo di tipo psicologico e cognitivo.

Con la stessa filosofia è stato creato anche un DVD che è stato girato durante la giornata di presentazione alle famiglie dei risultati delle attività svolte durante il I anno di sperimentazione. Il supporto qui prodotto ha la funzione di rendicontare il lavoro effettuato, ma anche come supporto multimediale utile per la ripetizione degli argomenti a casa.

Il video è composto da due parti: la prima che coinvolge la classe quarta che non è stata direttamente interessata dalla ricerca, ma che è stata l’antesignana di tutto il percorso. La seconda parte mette in evidenza le attività ed i risultati del lavoro fatto durante il primo anno di sperimentazione nelle prime classi della scuola primaria. A modo esempio è stata presa la classe di Vigolo Vattaro.

Nello specifico il video mette in evidenza sia la capacità dei più grandi di muoversi nel proprio paese, ricreato in piccolo con degli edifici in cartone; ma anche la preparazione riguardo alla capacità di impartire indicazio-

ni geografico-spaziali ad un ipotetico turista smarritosi nella loro comunità. In questo caso si può evincere in modo evidente che la lingua, avendo avuto una sperimentazione pratica, è stata assorbita dagli alunni ed è divenuta una vera e propria competenza. L'aver effettuato fattivamente un percorso di individuazione dei luoghi del proprio paese, apprendendone i nomi e le modalità per arrivarci, ha consentito di introiettare e poi astrarre concetti legati alla mobilità pedonale nello spazio conosciuto.

Per quanto riguarda il percorso svolto dai più piccoli, alunni questi coinvolti direttamente dal percorso di ricerca, si possono vedere in maniera chiara i risultati di comprensione e pronuncia delle canzoni e dei giochi imparati durante l'anno scolastico. L'aspetto ludico dell'attività, agisce da rinforzo positivo agli apprendimenti a tal punto che imparare giocando sembra quasi non costare fatica.

Nel secondo anno di sperimentazione si è pensato di utilizzare l'elemento multimediale, per consolidare quanto appreso dagli alunni e come vero e proprio supporto dell'azione trasformativa della ricerca.

Il registratore, infatti, è stato impiegato per imprimere su file il pensiero delle maestre e di alcuni bambini campione attraverso delle interviste. Inoltre sono state effettuate le registrazioni di alcuni focus group tra le docenti e la guida di ricerca.

Si è poi pensato di fare in modo che i bambini venissero coinvolti fattivamente nella produzione di un *power point*, con il preciso scopo di effettuare una documentazione dell'esperienza della Val di Fassa.

In questo caso i bambini di ogni classe seconda, sono stati invitati a scegliere tra 30 immagini, 20 fotografie da loro considerate particolarmente significative e che al contempo raccontassero in modo esaustivo il percorso della due giorni in Val di Fassa.

Dopo aver messo in sequenza e ricostruito l'ordine delle attività svolte sulla falsa riga del gioco delle *fla-*

*shcards*, i bambini hanno creato con l'aiuto della loro maestra, delle didascalie, che poi sono state lette a turno da ogni alunno. In questo modo ad ogni dicitura corrispondeva un enunciato pronunciato dagli scolari. Essi hanno così effettuato un supporto multimedia che vede come protagonisti in tutto e per tutto i bambini. Gli alunni rappresentati nelle foto, diventano autori delle frasi e lettori delle stesse, nonché registi del supporto multimediale. Il coinvolgimento è quindi in questo caso totale.

In questo modo si può notare come l'informatica può essere usata come supporto per la didattica, non tanto perché permette la realizzazione di un prodotto da visionare, che pur ha la sua valenza, ma in quanto permette un protagonismo diretto dei bambini nella fase di apprendimento.

Si impara e si rinforza quanto già si conosce a più livelli e ciò avviene in diversi momenti: nel selezionare le immagini, nell'apprendere frasi nuove che stanno alla base delle didascalie, nell'imparare a scriverle e nell'assimilare come pronunciarle rinforzando la dizione.

Alla fine di questo percorso il materiale multimediale prodotto diviene uno strumento didattico che la scuola può utilizzare negli anni successivi per fare lezione. L'idea che il supporto sia stato creato dai bambini è interessante perché, oltre che essere funzionale all'apprendimento della lingua comunitaria in oggetto, esso è utile per arricchire i bambini sotto il profilo della consapevolezza delle proprie capacità, come valido supporto per l'autostima.

### 3.12. La fase trasformativa

Come già anticipato in premessa e come si evince dalle parole circa l'elemento multimediale, una delle componenti fondamentali di questa ricerca è la fase trasformativa del contesto educativo.

La ricerca-azione è una ricerca che implica un coinvolgimento diretto del ricercatore. Nella declinazione assunta come modello di riferimento, essa ha la forza di modificare, migliorandolo, il contesto in cui agisce. Pertanto è necessario che la ricerca non si limiti solamente a fare una mera constatazione dell'azione educativa, ma che sia capace di divenire volano di azioni atte a perfezionare le strategie didattiche ed educative. È proprio in quest'ottica che a partire dal secondo anno sono stati introdotti, a diversi livelli, elementi nuovi rispetto all'agire del primo anno di sperimentazione. Il primo livello è legato direttamente alle proposte fatte ai bambini, il secondo è legato alla necessità di un maggiore coinvolgimento dei docenti soprattutto sotto il profilo della rielaborazione circa il proprio operato così da favorire una maggiore consapevolezza e quindi la capacità di focalizzare le criticità per poter intervenire nella didattica con maggior efficacia e precisione. Per quanto concerne i bambini si è pensato anzitutto di far vivere loro, benché siano molto piccoli come età, un'esperienza intensiva di apprendimento linguistico in un contesto altro rispetto all'ambiente familiare e scolastico.

L'esperienza in Val di Fassa come si è già illustrato in precedenza, ha creato un'alterazione della normale pratica scolastica e li ha costretti a mettersi in gioco, oltre che come discenti anche come soggetti che dovevano imparare ad organizzarsi autonomamente. I bambini coetanei della Val di Fassa praticano a scuola alti livelli di esposizione alla lingua ladina come lingua veicolare e conoscono la lingua inglese solo in maniera embrionale, visto il breve corso di poche ore svolto giusto prima dell'incontro con i bambini della Vigolana. Ciò ha permesso agli alunni di conoscere realtà che analogamente praticano la veicolarietà, ma soprattutto ha consentito loro di cimentarsi come esperti in un'azione di insegnamento della lingua inglese nei confronti dei bambini della Val di Fassa.

Questa esperienza, rompendo i normali legami di relazione e disarticolando le dinamiche scolastiche, costituisce un modo per costringere i bambini a reimpostarsi e rinforzarsi nelle loro autonomie associando questa crescita personale alla lingua inglese. E così il bel ricordo dell'esperienza compiuta, coincide con l'apprendimento della lingua straniera e rinforza quindi l'entusiasmo e l'interesse per la disciplina anglosassone.

In questi termini l'esperienza è ascrivibile all'azione trasformativa perseguita dalla ricerca.

Gli elementi però che, con più intensità, hanno potuto incidere nella trasformazione del contesto sono stati altri due. Il primo, come si è già detto, è legato alla produzione del *power point*, il secondo è legato alla autovalutazione ad opera dei bambini circa il processo conoscitivo sperimentato.

Anche la produzione del supporto multimediale è ascrivibile a pieno titolo all'elemento trasformativo. Infatti si è visto come il coinvolgimento dei bambini sia stato totale e questa esperienza ha portato un arricchimento a più livelli dell'azione educativa/insegnamento; ma la cosa che maggiormente preme ricordare è che quel percorso ha permesso di introdurre in maniera inconsapevole la scrittura.

A più riprese, infatti, le maestre coinvolte nella ricerca si sono interrogate sul fatto che il loro operare in full immersion in inglese, fosse pressoché esclusivamente legato all'oralità. Certo, alcune parole venivano lette dai bambini nei vari giochi proposti, anche nell'attività con le flashcards si potevano riconoscere verbi e azioni, ma l'elemento della scrittura era assente.

Con la necessità di commentare il proprio percorso della due giorni in Val di Fassa, i bambini hanno dovuto fare inferenze, agire cognitivamente in un'opera di selezione dei passaggi considerati più importanti al fine di raccontare la loro esperienza, ma soprattutto hanno dovuto pensare a delle frasi che spiegassero quanto le



immagini mostravano. È così che con le loro maestre sono passati a compiere un piccolo processo di traduzione e poi hanno dattiloscritto quanto da loro pensato in una lingua nuova, iniziando così a scrivere. Il passaggio dall'oralità, al pensiero e alla scrittura è in questo caso avvenuto in maniera naturale e senza traumi. Basterà proseguire su questa direttrice per consolidare ed aumentare i livelli di impegno dei bambini circa la

scrittura. L'elemento multimediale agendo da catalizzatore accattivante contribuisce a far sembrare il processo di produzione di scrittura in lingua comunitaria come un gioco. L'effetto *friendly* pertanto dovrà essere utilizzato come motore per la produzione di testo. Nell'ultimo focus group le insegnanti riportavano dubbi e limiti sul fatto che non sapevano ancora se, quando e come introdurre la scrittura, rimandando al futuro una

riflessione in merito e vedendo in questo elemento di criticità un limite del percorso svolto. In realtà la risposta ai loro quesiti e la soluzione ai loro dubbi l'avevano già davanti agli occhi senza che se ne accorgessero. In futuro basterà proseguire su questa strada, sistematizzando le esperienze a partire da commenti ad immagini, per poi progressivamente passare alla produzione di testi sempre più lunghi, dapprima esclusivamente attraverso l'uso del computer e poi introducendo anche la scrittura sul quaderno.

L'altro elemento che con forza ha permesso di validare l'azione trasformativa è la fase della riflessione meta-cognitiva. Si è effettuata su un gruppo di bambini intervistati, selezionati come campione. Da essa è derivato un elemento di chiarezza anche per gli educatori i quali, orientati secondo l'idea che alla base dell'insegnamento ci deve essere la circolarità educativa, non possono non dare peso alla valutazione del percorso fatta dai bambini.

Per quanto concerne il merito delle interviste si rimanda alla sezione di questo lavoro che commenta passo passo lo sviluppo delle interviste. Qui preme sottolineare come gli spunti e le riflessioni fatte dagli alunni sono state per molti versi illuminanti. Infatti la convinzione sia dei docenti, che del ricercatore circa le attività proposte ai bambini ha dimostrato che su molti punti c'era consonanza. Tuttavia talune attività che per gli adulti avrebbero dovuto essere assolutamente efficaci, per gli scolari erano noiose, talvolta ripetitive e poco efficaci. L'aver quindi coinvolto gli stessi alunni ha permesso di comprendere meglio l'intero percorso ripulendolo da pregiudizi e sovrastrutture, affinando e correggendo quanto non funzionale all'apprendimento e pure trovando modi nuovi per rendere più consapevoli i bambini del fatto che alcune cose, che magari appaiono noiose, hanno importanza. Tutto ciò ha contribuito a far rientrare in un orizzonte di senso quanto veniva e viene fatto.

A questo proposito penso che il gioco di *Simon says*, seppur divertente ed efficace, abbia avuto un limite e precisamente quello che una volta che il bambino veniva eliminato dal gioco e doveva limitarsi a controllare i compagni, si sentiva chiamato fuori dall'attività perché non più coinvolto direttamente. Come infatti Lorenzo evidenzia con efficacia il bambino che esce, "non impara più".

In seguito a questa constatazione la docente madrelingua Nadia Lazzeri ha potuto modificare il suo agire evitando l'esclusione e impegnando comunque sempre tutti gli alunni nell'attività.

Di converso l'idea che mettere in fila le carte che descrivono la giornata tipo di un bambino (*flashcards*) fosse giudicato noioso, ha permesso di capire che occorre far comprendere ai bambini che talvolta c'è la necessità di rallentare per arrivare alla sistematizzazione e all'apprendimento definitivo di alcuni argomenti, anche attraverso la ricorsività e la ripetitività. Ciò ha permesso ai docenti di chiamare gli alunni ad una specifica responsabilità, giustificata nel più generale orizzonte di senso.

## 4. FASE VALUTATIVA

### 4.1. Interviste ai bambini

In questa parte della ricerca vengono riportate le considerazioni relative alle interviste effettuate con alcuni bambini rappresentativi delle tre scuole dell'Istituto Comprensivo di Vigolo Vattaro. Lo scopo di questi colloqui non era finalizzato a mettere in evidenza le considerazioni che possano essere esaustive di tutto il pensiero degli alunni circa il percorso da loro svolto in questi due anni, ma dare alcuni spunti capaci di fornire suggerimenti utili per chi vorrà in futuro proporre attività didattiche con questa tipologia di lavoro.

Il campione di bambini selezionato non ha assolutamente nessuna valenza statistica, anche perché la ricerca non si è proposta di raggiungere questo obiettivo, ma risulta rappresentativo in quanto i bambini intervistati sono stati selezionati dalle maestre di inglese attraverso alcuni criteri precisi.

Premesso che tutti i bambini hanno partecipato con interesse ed entusiasmo alle attività proposte e tutti hanno svolto un bellissimo percorso di crescita linguistica e personale capace di far emergere anche i soggetti sulle prime più timidi, gli alunni coinvolti nelle interviste, come si è detto, sono stati evidenziati sia per la capacità e l'entusiasmo profusi durante le attività svolte, sia per la loro spigliatezza e spontaneità. Al momento della selezione le maestre hanno ritenuto che questi bambini fossero indicati per illustrare al meglio il percorso svolto, mettendo in evidenza le loro riflessioni circa possibili punti di forza e fragilità.

La seconda considerazione da fare, prima di entrare nel merito delle interviste, è che, in linea con quanto



fatto fin qui dai bambini, anche questa attività è stata presentata sotto forma di gioco coinvolgendo Peter Meech, uno scrittore e sceneggiatore canadese da anni a Los Angeles, in modo da rendere l'intervista per i bambini più avvincente e possibilmente proficua e realistica.

Abbiamo finto infatti, che Peter Meech fosse un insegnante americano che doveva proporre un percorso innovativo ai suoi studenti californiani: l'obiettivo che voleva raggiungere era quello di far apprendere velocemente ed efficacemente la lingua italiana ai propri scolari. Pertanto i bambini dovevano dargli le indica-



zioni circa quali, secondo loro, erano le attività più efficaci e divertenti. Gli alunni sono entrati efficacemente nella parte degli “esperti” e con l’innocenza e la prontezza che è loro propria, hanno effettuato le loro considerazioni che in qualche caso sono state decisamente rivelatrici.

Il colloquio prevedeva dapprima un momento iniziale di conoscenza in cui scambiare qualche formula di saluto in inglese con il nuovo ospite e poi una seconda parte in cui venivano proposte loro alcune domande in italiano a cui dovevano rispondere con lo scopo preciso di aiutare l’improvvisato docente nella sua futura attività didattica.

La prima bambina (D.) passa in rassegna le attività svolte con la sua maestra Marion, mettendo in evidenza il gioco delle *Flashcards* che scandisce le fasi della giornata e poi parlando dell’esperienza della Val di Fassa dove i bambini hanno giocato a *True or false*. Poi la bambina ha evidenziato il ricordo relativo alla produzione del DVD realizzato l’anno precedente in cui gli scolari hanno effettuato uno spettacolo, ricordato come momento divertente e che la bimba suggerisce come attività utile all’apprendimento della lingua straniera.

In un altro passaggio della conversazione D. mette in evidenza come l’affetto nei confronti della propria maestra e la giocosità delle sue lezioni, siano state importanti per la motivazione ad apprendere. Significativo il passaggio in cui dice: “... la Marion ci ha insegnato tante cose belle...”.

Continuando la chiacchierata, sollecitata a riflettere sul power point/narrazione che racconta l’esperienza della Val di Fassa, attraverso foto e didascalie lette dai bambini stessi, la bambina afferma: “abbiamo registrato le voci e poi la Marion ce le ha fatte ascoltare” e alla domanda di come fossero le voci la bambina continua “belle... perché ce n’era una per ciascuno, solo che certi erano ammalati...”. In questo passaggio appare

evidente che l’aver dedicato ad ogni alunno lo stesso spazio attribuendo analogo ruolo a ciascuno, è risultato un elemento importante per fare sentire tutti parte di un progetto e ciò ha creato motivazione all’apprendimento. Il fatto stesso che il tono deluso nell’affermare che purtroppo non tutti fossero presenti alla lettura della propria frasetta è conferma di quanto appena asserito.

La bambina ha poi detto che la propria frase era la prima e riguardava l’immagine dell’arrivo in Val di Fassa e dell’incontro con gli altri bambini. Alla domanda specifica se ricordasse le parole in inglese da lei stessa pronunciate, la risposta è stata negativa. La frase a commento detta nel lavoro multimediale era: “We meet our new friends”. Sicuramente l’emozione e l’imbarazzo hanno inciso nel contribuire a non far ricordare, certamente era lucido il riferimento all’azione svolta e cioè all’incontro con i compagni di Pozza di Fassa. Non si capisce se le frasi siano più difficili da ricordare rispetto alle singole parole o modi di dire. Sicuramente andando a riascoltare la sua enunciazione riferita nel power point, si trova la verifica di una pronuncia perfetta!

La seconda bambina (M.) interrogata su quali fossero le modalità più utili per aiutare il maestro americano ad insegnare una lingua straniera, ha risposto senza nessun dubbio e con tono deciso: “fare dei giochi!”. Poi nello specifico non sa in autonomia motivare, ma dal punto di vista qualitativo appare comunque rilevante la strategia giocosa come ovvia ed efficace modalità di apprendimento diversa da altri momenti non ludici tipici della didattica tradizionale, che spesso caratterizzano per esempio lo studio della matematica e di altre materie dove non si gioca.

Alla domanda “si impara giocando?”, la risposta è stata “certe parole”, ma, richiesta di specificare quali parole, la bimba rimane silente. Si percepisce un forte imbarazzo legato alla presenza di più adulti e del regi-

stratore, l'intervista prosegue ma è in parte inficiata da questo senso di disagio, fino a quando si fa riferimento a quale fosse stata l'esperienza piaciuta maggiormente. Allora la chiacchierata sale un po' di tono ed esce la risposta secca: "Val diFassa" ed in particolare "giocare sulla neve."

Dopo essere stata sollecitata a descrivere una lezione, la bambina descrive l'esperienza fassana ed inizia a riferire di quando si sono incontrati con i coetanei di Pozza, si sono salutati ed hanno giocato assieme.

La parte finale della conversazione è stata incentrata sulle ultime lezioni dedicate all'elencazione delle varie parti della casa e alla descrizione della famiglia con le sue componenti. La modalità di lezione era sempre legata al gioco. La bambina mette in evidenza che il gioco da lei preferito è quello in cui bisogna indovinare l'oggetto o l'azione rappresentati nella foto. Aggiunge, però, che se viene chiesto di mettere le stesse carte in fila secondo una consecutio logica (*Flashcards* della giornata), l'attività perde di fascino e diviene noiosa perché ripetitiva. Da queste considerazioni emerge il fatto che le attività più sono dinamiche e inaspettate, più risultano interessanti e potenzialmente efficaci. Pertanto una buona pratica didattica dovrebbe essere legata al cambiamento e allo stimolo della curiosità. Certo è che questa deve essere una dichiarazione di principio condivisibile, ma chiunque pratici l'arte dell'insegnare sa benissimo che a volte le cose devono essere ripetute per poter rimanere poi sedimentate nel tempo. Il motto latino *ripetuta iuvant* c'è sicuramente di conforto anche se i nostri studenti non sempre la pensano così. Certo è che bisogna trovare un giusto connubio tra i due momenti dell'insegnare ed è necessario anche che i bambini, poi ragazzi, imparino anche il fare fatica, il darsi tempo. La riflessione e la sospensione pensosa sono necessarie per un corretto apprendimento; è indispensabile cioè rifarsi all'*epoké* dell'antica Grecia che così bene viene recuperata dal

paradigma fenomenologico che, per dirla con le parole di Piero Bertolini, viene definito esaustivamente come "... sospensione del giudizio che consente di mettere fuori gioco le tesi dell'atteggiamento naturalistico oggettivistico, e quindi di realizzare un effettivo ritorno alle cose stesse che hanno nel principio della coscienza pura la loro costitutiva fonte di significatività.<sup>20</sup>"

Un altro bambino (T.) conferma che l'esperienza che gli è piaciuta maggiormente è stata quella della Val di Fassa, e fra le altre attività il gioco preferito è stato *True or false*, forse perché era nuovo rispetto agli altri già lungamente praticati. La motivazione addotta, circa l'efficacia di quel gioco e quindi la sua esportabilità anche da parte del nostro maestro americano, è stata che fosse utile all'apprendimento perché c'erano le figure. Questo suggerisce implicitamente che l'associare parole diverse e di altre lingue ad immagini favorisce il ricordo e pertanto l'apprendimento. Nasce da qui il pretesto per richiamare le considerazioni fatte in premessa circa l'utilizzo dei supporti multimediali che, come illustrato in modo autorevole da Maragliano, sono un valido elemento per richiamare un apprendimento totale attraverso il coinvolgimento di tutti i sensi. Le parole di questo bambino ci confermano quanto in precedenza asserito.

In merito al power point che rendiconta l'esperienza fassana ci dice che è stata un'esperienza interessante e divertente soprattutto perché si poteva dire una frase di descrizione delle figure in inglese. Anche questo bambino come la sua compagna D. non ricorda la propria frasetta ma ricorda con precisione l'immagine e cioè quella relativa al gioco del bingo e, superato l'imbarazzo, pronuncia: "Let's play Bingo!"

Il bambino di Vattaro (L.) ci spiega che il gioco del lan-

20 Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia, 218.



ciarsi la palla per imparare il nome dei compagni è un gioco divertente ed efficace; parlando poi di altri giochi ribadisce, in linea con altri bambini, che il gioco delle flashcards è interessante e utile. La sorpresa arriva quando gli si chiede se ci fossero dei giochi poco utili all'insegnamento della lingua straniera. Senza esitazioni ci viene riferito che il gioco *Simon says* perde di efficacia e di interesse nel momento in cui il bambino esce dal gioco e assume il ruolo di "controllore" delle azioni dei compagni. Lorenzo ci dice infatti che risulta poco giusto "... perché quando uno sbaglia, esce e dopo non impara più ...". Con queste parole appare nuovamente evidente che se c'è il protagonismo dei bambini, nel gioco, nella drammatizzazione e nella canzone c'è un alto livello di partecipazione che auto-

maticamente viene recepito anche come momento di apprendimento della lingua; in caso di esclusione o di ridimensionamento del ruolo cala la concentrazione e di conseguenza l'apprendimento.

Un altro consiglio che il bambino dà all'insegnante Peter è il fatto di insegnare le canzoni come giusto approccio per l'acquisizione dei vocaboli. Ci dice: "... è bello imparare delle canzoni, così si scoprono tutte le parole delle canzoni, e si imparano".

Alla domanda diretta se preferisce svolgere le lezioni di inglese o quelle di tedesco, il bambino risponde di getto così: "Inglese, ...perché è più bello ci sono più cose da imparare, bisogna imparare a leggerlo e a parlarlo". All'obiezione/domanda che anche il tedesco si deve "leggerlo e parlarlo", continua: "Sì solo che lì... le pa-

role, cioè, sono più uguali, cioè sono più simili a come le dici e anche a come le scrivi, mentre nell'inglese per esempio c'è la doppia O e si deve leggere U.”

Questa considerazione sulla pronuncia risulta interessante, perché se è vero che le norme fonetiche dell'inglese sono in parte più aleatorie e meno codificabili rispetto al tedesco, certo è che non si può asserire che la lingua tedesca sia facile da pronunciare. Probabilmente il gusto estetico, ma anche le modalità di apprendimento e i risultati raggiunti fanno apparire la lingua inglese più accattivante, benché vista come maggiormente difficile. Inoltre, proprio questa percezione di complessità che il bambino avverte, ma che al contempo viene vista come superabile attraverso l'apprendimento, fa emergere la convinzione che al bambino o discente in genere non spaventa il difficile, ma al contrario spaventa ciò che appare come noioso, ripetitivo e soprattutto ciò che viene percepito come scolastico e non inserito in un orizzonte di senso indispensabile perché ci sia una corretta dialettica tra il docente ed i suoi alunni. Va qui ribadito il concetto che un progressivo aumento di richiesta di impegno e compiti agli alunni, se riferiti ad argomenti di indiscussa qualità od utilità, anche se complessi e faticosi, viene bene accolto e compreso. L'idea quindi di fondo è che, non importa tanto cosa fai, ma come lo fai e che il clima sia “bello”, di qualità.

Sempre in relazione alla pronuncia, il bambino asserisce che le maestre sono state molto brave nell'insegnare la pronuncia a lui ed ai suoi coetanei. Questo commento non va visto come piaggeria, bensì come consapevolezza dell'alto livello di apprendimento raggiunto proprio nella dizione delle parole, anche le più difficili. Al tempo stesso è anche un riconoscimento di stima e affetto per le proprie maestre. Questo, a ben vedere, è un esempio di come la ricerca in oggetto può servire come esempio di valutazione dell'operato degli insegnanti, ma anche di autovalutazione degli alunni i

quali assumono coscienza di sé, non solo come bambini ma anche di discenti.

Infine Lorenzo, dopo aver confermato che la scelta delle immagini per la produzione del power point di resoconto dell'esperienza in Val di Fassa è stata divertente, ci riferisce la frase da lui pronunciata: “We have in hotel lunch”.

Il bambino di Centa (L.) ci racconta che secondo lui la prima cosa che il maestro Peter deve fare è insegnare ai propri alunni vocaboli a partire dalle parole più semplici e banali e “... *ovviamente* farli giocare a qualche gioco che lui conosce”. L'avverbio utilizzato è emblematico di come il bambino ritiene si debba imparare la lingua. In questo inizio di intervista non viene detto nulla di nuovo rispetto a quanto riferito dai compagni, ma la forza di quell' “ovviamente” non può lasciare indifferente chi è preposto ad osservare il percorso di apprendimento. Il valore assertivo del gioco come strumento imprescindibile per l'acquisizione della nuova lingua è una conferma della positività del metodo di apprendimento ludico adottato in questa sperimentazione.

Alla domanda precisa se il gioco sia importante per imparare, Lorenzo risponde affermativamente. Successivamente passa ad elencare i giochi che secondo lui sono efficaci e divertenti. Viene confermata la validità di *Simon says*, ma poi il bambino sposta l'attenzione sul fatto che altre modalità utili all'apprendimento possono essere il cantare canzoni e fare lavoretti. Si tratta in ogni caso di attività in cui c'è un coinvolgimento diretto dell'alunno.

Poi, a differenza dei compagni intervistati in precedenza, inizia a fare alcune considerazioni circa le caratteristiche che dovrebbe avere un insegnante modello impegnato nella trasmissione di una lingua straniera. Sopra tutte viene enunciata la *pazienza* come qualità imprescindibile per un docente, in quanto i bambini imparano lentamente. Questa considerazione, oltre che sancire un alto livello di maturazione e di consapevo-

lezza del bambino, conferma l'idea che bisogna darsi tempo quando si vuole apprendere bene una cosa, tanto più una lingua straniera. Queste convinzioni di Lorenzo sembrano dare conferma a quanto enunciato in precedenza circa la necessità di trasmettere l'importanza di quella che Calvino chiama *leggerezza pensosa*, vi è altresì necessità di riferirsi a quell'*epoché* già citata che risulta condizione imprescindibile per non farsi prendere dalla smania di velocità di cui la società contemporanea è foriera.

Continuando l'intervista, il bambino fa alcune affermazioni che sembrano contraddittorie. Alla domanda se gli piacesse o meno il tedesco, il bambino risponde che la lingua germanica gli piace poco, ma afferma subito dopo che essa è più facile rispetto all'Inglese. Afferma poi che durante le lezioni di tedesco si fanno "cose più divertenti". A questo punto dell'intervista si rimane un po' spiazzati in quanto il tedesco è visto come più facile e divertente, ma al contempo rispetto all'inglese rimane comunque molto meno gradito: "Sì, mi piace di meno il tedesco!". A questo punto viene chiesto al bambino di spiegare questa contraddizione che appare evidente e poco comprensibile. Egli spiega che, amando fare musica e arte che sono discipline proposte in tedesco come lingua veicolare, di conseguenza trova anche la lingua più interessante, anche se preferisce l'inglese.

#### 4.2. Focus group di ricognizione programmatica

Per mettere a fuoco gli obiettivi del progetto di ricerca sull'esperienza in corso nell'Istituto di Vigolo Vattaro, si è ritenuta utile una sede di riflessione con tutti gli insegnanti coinvolti sottoponendo loro alcune domande per avere delucidazioni sull'impostazione del lavoro svolto sia in fase iniziale nell'anno precedente, sia in fase di progettazione delle singole attività. Qui di se-

guito si riporta un resoconto commentato di quanto è emerso dalla discussione, a partire da alcune domande di stimolo.

Quando un insegnante di madrelingua entra in classe ed interagisce con il collega curricolare, in che cosa consiste l'apporto alla sua lezione da parte del docente di Italiano, di Matematica e di Tedesco?

Principalmente l'insegnante di classe svolge una mediazione linguistica: i bambini si sforzano di capire l'insegnante di inglese, e qualora non dovessero capire, vengono facilitati dalle parole della maestra "italiana" che li aiuta nella comprensione sottolineando o enfatizzando alcuni elementi, ad esempio parole chiave, ripetendole al fine di richiamare l'attenzione. La traduzione rimane come ultima risorsa.

L'insegnante Sonia Rigotti riferisce che nella sua seconda ha concertato assieme a Marion una attività, sul modello CLIL, sull'alimentazione da svolgersi durante la compresenza nell'ora di inglese, e da riprendere nelle ore di scienze da parte dell'insegnante stessa. Anche Nadia Lazzeri che opera in un altro plesso, dopo un confronto con le colleghe, ha utilizzato le stesse terminologie e gli stessi argomenti, riproponendo un percorso analogo ma, in questo caso, solo in lingua inglese non avendo la compresenza.

L'anno scorso in prima non era stato effettuato nessun esperimento CLIL; da quest'anno, sulla scorta dei risultati delle seconde, si è pensato di provare a sperimentare qualcosa di semplice ma orientato a questa modalità di approcci. Per questo si è introdotto un modulo propedeutico durante la lezione di scienze motorie, con la presentazione di qualche vocabolo in vista di un lavoro sull'alimentazione simile a quello realizzato in seconda. L'idea è quella di evitare un'attività in cui i bambini eseguono comandi perché risulterebbe di poco valore e noioso, e di sviluppare invece una storia. La narrazione aiuta a dare senso alle singole

parole e i giochi motori permettono di variare le attività. Viene sottolineata poi l'importanza della mimica come mezzo per accompagnare una parola; un messaggio viene rinforzato con un gesto che in seguito si attenua in seconda, quando ormai i bambini hanno interiorizzato le parole chiave per esempio per fare dei lavoretti (colla, forbici ecc. o comandi).

Anna Prighel, maestra di tedesco, evidenzia l'utilità di domande da parte di chi è in compresenza con la docente di madrelingua. Tali domande servono ad esempio a richiamare l'attenzione di chi si distrae. Si può chiedere: Avete capito? cosa ha detto?, cosa dovete fare?

È interessante capire: esistono punti di contatto tra inglese e insegnamento della lingua tedesca?

Vengono affrontati gli stessi argomenti: i colori, i numeri; anche le attività sono simili perché si gioca, si canta, si disegna e ritaglia.

Il fatto di svolgere in parallelo gli stessi argomenti è frutto del caso o è un fatto intenzionale? Oppure è consuetudine comune a tutti i programmi di avviamento ad una lingua partire dai colori, numeri ecc.?

L'insegnante conferma che non è stato programmato e che, anzi, addirittura sarebbe meglio che la fase di presentazione degli argomenti non coincidesse, per evitare il rischio di confusione fra le lingue. Capita che durante le ore di tedesco vengano fuori parole in inglese e durante l'ora di inglese parole in tedesco.

Marion Lower conferma ma asserisce che i bambini poi riescono comunque a contestualizzare e a "smistare" le parole al giusto ambito linguistico.

Il ricercatore suggerisce di riflettere sul fatto che la coincidenza temporale può essere un modo anche per ripetere. Si rinforza infatti la struttura cognitiva che è collegata all'apprendimento della lingua.

Anna conferma, ma dice che con i più grandi emerge una certa fatica, dato che hanno cominciato a fissare uno schema linguistico.

È opportuno qui considerare che, in ogni caso, le strutture della lingua madre sono più consolidate e le strutture profonde permettono di accedere a diversi universi linguistici.

L'insegnante di tedesco evidenzia anche un'altra perplessità. Afferma che in terza, quando subentra l'inglese solitamente, la novità e la curiosità della lingua soppiantano l'interesse per il tedesco.

Nello svolgimento del lavoro, le tempistiche sono state volutamente differenti per evitare confusione? Verificato casualmente che c'è il rischio di confusione, sulla base di questa esperienza avete scelto di posticipare? Anna riferisce che coi colori per caso si è andati di pari passo, ma con i numeri, per quanto riguarda il tedesco, ha ritenuto utile presentarli in altro momento. Non c'è nessuna programmazione ad hoc: se capita una coincidenza, viene lasciata, altrimenti Anna ritiene utile, se possibile, non sfasare i momenti.

A questo proposito è opportuno evidenziare che fare attività dello stesso tipo in parallelo può rappresentare un vantaggio, piuttosto che un handicap. Dall'esperienza personale in una classe di seconda media, quando si presentano i complementi sia in italiano, sia nella lingua straniera – tedesca, inglese – soprattutto se c'è concertazione tra i docenti, è di giovamento per tutti in quanto ogni lingua ha la sua strategia e modalità per mettere in pratica lo stesso concetto.

Nella lingua madre la riflessione sulla lingua avviene sulla base di una cosa interiorizzata, mentre in una lingua straniera è tutto nuovo: ma, se si evidenziano le analogie, benché possa sembrare che ciò crei confusione, in realtà si rinforza la comprensione.

Marion aggiunge che, in realtà, questo approccio è alla base del CLIL, perché lo stesso argomento viene proposto anche in inglese e ciò serve a rafforzare il concetto. Sulla base di tali considerazioni l'insegnante di tedesco inizia a porsi degli interrogativi e a riflettere sulle proposte emerse.

Marion è più impulsiva e sperimenta anche attraverso tentativi; poi verifica se hanno portato risultati o meno e in seguito affina il tiro.

Anna evidenzia la sua necessità di mettersi in discussione e rivedere il suo insegnamento alla luce del percorso che viene fatto, per cercare di capire se ci siano possibilità di approfondimento o di perfezionamento di strategie didattiche sulla base della concertazione e programmazione e del parallelo delle attività.

Sonia, da osservatrice, conferma che sono gli stessi bambini a correggere i compagni se ci sono sovrapposizioni fra lingue.

L'autocorrezione quindi può essere un momento molto importante per permettere ai bambini consolidare le conoscenze; si tratta di un bell'esempio di lezione co-costruita. Un altro punto di forza è dato dal fatto che dipanare la confusione iniziale permette di creare inferenze e di raggiungere chiarificazioni che possono aiutare lo sviluppo di un apprendimento più consapevole. Un altro aspetto importante da sottolineare è il fatto che nell'Istituto di Vigolo Vattaro hanno sviluppato il curricolo per competenze solamente in senso longitudinale rispetto alla singola disciplina, grazie alla discussione è emersa la necessità di un confronto anche in maniera parallela e contestuale per lo meno per quanto riguarda le materie linguistiche.

Un'altra perplessità delle maestre riguardava l'orario delle lezioni, quando nello stesso giorno la classe doveva affrontare sia la lezione di tedesco che quella di inglese. In realtà l'esperienza ha attenuato tale pregiudizio, suggerendo semmai di evitare una diretta successione tra un'ora e l'altra.

Qualche perplessità è nata in relazione alla presenza fra insegnante di tedesco ed inglese. Il rendere chiaro le diverse funzioni delle docenti ha sgombrato il campo da ogni ambiguità.

A questo proposito Marion dice: "...questo è stato molto intelligente perché secondo me è stato efficace."

Poi riferisce la propria esperienza dove, nel presentare i colori ha notato che la confusione avveniva solamente in relazione al giallo e al blu. La confusione è stata limitata e ha permesso delle riflessioni dirimenti.

Questo aspetto ai fini della ricerca appare interessante perché l'essere prevenuti sul rischio di confusione si è dimostrato essere più una paura della maestra, che un rischio effettivo.

Marion riferisce poi che il fatto che l'insegnante di tedesco, non conoscendo l'inglese, agli occhi dei ragazzi appariva a sua volta come fosse una studentessa; questo fatto è stato molto utile soprattutto dal punto di vista motivazionale.

Sulla base di questa considerazione è emersa spontanea la domanda: può essere un utile rinforzo il fatto che l'insegnante si metta dalla parte dei bambini? In che cosa lo si può cogliere?

La risposta unanime è stata: "Assolutamente sì!" Agli occhi del ricercatore tale affermazione è sembrata come se fosse una presa di consapevolezza collettiva dei processi didattici che quotidianamente vengono messi in atto.

Marion a questo punto parla del proprio vissuto personale e dice che quando ha raccontato ai bambini di halloween si è commossa e si è messa in gioco anche a livello emozionale raccontando di sé bambina, e ciò ha scaturito una sorta di *amorosi sensi* tra la Marion bambina e i piccoli scolari di seconda elementare, creando una compartecipazione tale che ha implementato di molto l'attenzione e quindi anche i risultati di apprendimento in relazione alla lingua. Il patos legato alla identificazione è stato una carta vincente, visto che la modalità di apprendimento precipuamente narrativa che i bambini possiedono, ha trovato conferma con la sovrapposizione con l'io narrante della docente. E' pertanto fondamentale nell'insegnamento investire sul proprio vissuto.

Tutti condividono questo concetto e, in particolare, l'insegnante di tedesco dice che è importante mettersi in gioco e partecipare al pari dei bambini così che possano constatare che "l'esperienza che stanno facendo è proprio bella". Ciò rappresenta un incentivo motivazionale. Se un docente invece se ne sta in disparte e si occupa di altro, da fisicamente l'idea di estraneità e di scarso interesse. Cosa questa che non giova al processo di apprendimento. A volte può capitare addirittura che il docente, avulso dal contesto, intervenga a sproposito, facendo danni: redarguendo inopinatamente, asserendo cose fuori luogo, sviando la concentrazione.

Se l'insegnante di classe viene coinvolto, come nel caso di Anna, quasi fosse uno scolare che impara una nuova lingua, i bambini sono rassicurati, "perché se anche la maestra lo fa allora è una cosa che si può fare..." ed è un incentivo a superare le timidezze e le inibizioni.

Per il saper mettersi in gioco, conta il carattere e la predisposizione individuale, ma in ogni caso occorre perseguire un *modus didattico* che contempra questo coinvolgimento da parte dell'adulto. In sintonia con quanto affermato con la parte teorica della ricerca si viene a trovare conferma nella pratica di quanto asserito circa il *medium* che diviene messaggio.

Proseguendo con la discussione Marion suggerisce che nel preparare un'attività è opportuno porsi delle domande: può piacere, può essere efficace? La risposta di Marion ai suoi interrogativi appare del tutto convincente: "Se penso che a me piacerebbe e ci credo, funziona; se mi appare noiosa, non va." La maestra prosegue poi affermando: "Non vedo l'ora di provare le idee e le strategie nuove pensate per verificare se funzionano." In queste parole è contenuta la passione che un insegnante motivato profonde nel fare il proprio mestiere.

Si sonda l'impressione degli insegnanti coinvolti nel progetto domandando: dal punto di vista dei risultati di apprendimento raggiunti, oltre che dal punto di vi-

sta della mediazione, emerge qualcosa di diverso se l'insegnante in compresenza partecipa o meno, alla lezione?

In un primo momento non sanno rispondere, ma poi Anna dice che "è difficile valutare questo aspetto, perché noi non valutiamo se hanno imparato 50 vocaboli, ma più che altro se hanno la capacità di essere pertinenti al contesto."

A questo punto viene introdotta una piccola provocazione: ma serve un insegnante di madrelingua per insegnare una lingua straniera o è equivalente un insegnante competente?

Nella conversazione emerge che la presenza delle insegnanti madrelingua è valida perché più reale, più autentica e immediata: "...c'è tutto un lavoro di ricerca delle parole e delle frasi affinché siano semplificate ed adeguate al bambino."

La maestra di tedesco riferisce: "Quando io non riesco a catturare l'attenzione del tutto, passo all'italiano, mentre le madrelingua riescono a trovare l'espressione adeguate per riprendere il filo del discorso.", così i bambini sentono di avere davanti una persona che possiede veramente la lingua in piena naturalezza e spontaneità.

La spiegazione di che cosa sia *halloween* può essere effettuata da chiunque, ma chi ha gioito per la festa, vivendola in prima persona ne trasmette anche la portata affettiva. Marion racconta, infatti, emozionandosi e questo crea condivisione con i bambini.

L'altra maestra di madrelingua Nadia, riferisce di aver portato in classe delle foto di Londra, sua città natale, presentandole ai bambini. Ha fatto lezione descrivendole e ha generato aspettative, curiosità, fascinazione; tutto ciò ha permesso una condivisione umana, una spontaneità nell'apprendimento della lingua, privando questo momento educativo dei carichi di fatica e creando così quella leggerezza pensosa suggerita da Calvino nelle sue *Lezioni Americane*.





A questo punto si poneva necessariamente una domanda: ma allora noi insegnanti italiani che insegnamo le lingue come facciamo? Non siamo in grado di poter esercitare questa professione? Dobbiamo demandarla esclusivamente ai madrelingua?

In risposta a questi quesiti, l'insegnante di tedesco racconta: "...io ho fatto la drammatizzazione di San Nicolaus, che ha portato i doni e ho fatto vivere loro l'esperienza anche se io l'ho vissuta solo parzialmente in modo diretto nella mia vita quando studiavo all'estero." L'esperienza di Anna suggerisce che o ci si può mettere in gioco col proprio vissuto o si deve supplire con la drammatizzazione.

L'abilità recitativa – nel senso di saper rappresentare situazioni – risulta fondamentale per una buona didattica in ogni disciplina e in qualsiasi ordine scolastico. Se ciò è vero, vale a maggior ragione per chi deve trasmettere un universo culturale e linguistico altro rispetto a quello dei discenti.

Nadia, diversa da Marion per carattere, ammette esplicitamente di non essere in grado di drammatizzare, come la collega; riconosce di fare fatica e di essere più impostata. Tuttavia sta cercando di assumere questa modalità di insegnamento; ciò è complicato anche dal fatto che è in corso un adattamento del suo modo di stare in classe, visto che le sue precedenti esperien-

ze si erano svolte con studenti delle superiori. In ogni caso è utile evidenziare che una didattica recitante risulta valida con studenti di qualsiasi età (non solo perché divertente, ma perché più efficace).

Marion conferma dicendo che lei ha insegnato anche alle superiori e non ha trovato grosse differenze. E' questione di carattere e di predisposizione, ma soprattutto di modus docendi (docere delectando).

C'è la necessità di avere anche un alto livello di preparazione e di conoscenza della lingua, infatti, più è completa la preparazione e più hai strumenti per trovare le adeguate modalità comunicative in funzione della disciplina. Altrimenti il rischio è di essere il trasmettitore di alcuni dati.

Bisogna essere pronti ad ogni evenienza, non basta sapere i vocaboli per insegnare arte ma bisogna avere gli strumenti per rispondere anche alle domande impreviste. E' qui il bello della circolarità educativa. In ogni caso è da perseguire la naturalezza da parte del docente, perché le forzature artificiali vengono percepite come poco credibili e pertanto risultano inefficaci.

Marion richiama poi l'attenzione sull'importanza del setting: in cerchio, seduti per terra, la possibilità di muoversi nello spazio... favoriscono l'apprendimento. Tali considerazioni mandano in archivio l'annosa querelle sul superamento della lezione esclusivamente frontale.

A questo punto viene proposta una serie di interrogativi allo scopo di prefigurare la situazione della due giorni in Val di Fassa, così da affinare la capacità di programmazione delle attività, per ottimizzare i risultati.

Viene chiesto: Avete in mente di fare qualche cosa di speciale o proseguirete con le normali attività? Avete immaginato dei giochi specifici, dei momenti di incontro particolari, o si proseguirà con il lavoro e le stesse strategie che avete adottato fin qui? Il nuovo contesto costringerà a pensare a qualche cosa di diverso?

Dalla conversazione emergono alcune acquisizioni possibili a seguito dell'esperienza.

In primo luogo si prevede una maggior esposizione alla lingua in tutto l'arco della giornata, dal buongiorno alla buonanotte.

Un secondo risultato è riconducibile al fatto che la lingua inglese, associata ad un contesto positivo e divertente, diventa particolarmente gradevole. Si crea così nell'immaginario dei bambini una predisposizione positiva, che introiettata da piccoli potrà consolidarsi nel tempo.

Inoltre una simile esperienza offre materiale da rielaborare nelle restanti lezioni dell'anno scolastico.

Infine non vanno trascurate le competenze trasversali che ne possono discendere: l'educazione alla convivenza, l'apertura verso le situazioni nuove, l'elasticità mentale che rafforza l'autonomia personale...

A questo punto non essendoci previsioni di nuove attività per i bambini, viene suggerita una provocazione con il preciso intento di destrutturare l'impianto per aprirlo ad eventuali nuovi punti di vista. Da qui la domanda: avete pensato per esempio di far parlare anche gli addetti dell'albergo, o altre figure quali operatori turistici della zona, direttamente in Inglese ai bambini? Non essendoci stata una previsione in tal senso, si invita a verificare tale possibilità. Infatti, se ce ne fossero le condizioni, potrebbe essere un modo per costringere i bambini a mettersi in gioco con qualcun altro e quindi trasformare/modificare l'approccio alla lingua spingendoli ad uscire da automatismi e cimentandosi in modo aperto.

L'esempio, provocatorio, è chiaramente finalizzato a far pensare alle potenzialità che possono scaturire da un nuovo contesto circa strategie e/o proposte.

A questo punto Marion dice che il solo fatto di aver posto loro delle domande le ha costrette a pensare, di solito si tende agire in maniera spontanea e non capita di riflettere sul percorso: "le cose vengono fatte e basta. Riflettere su quello che sto facendo, dare un nome, dare un perché, mi è servito."

In un campo come questo non si può pretendere di avere una massa di dati da raccogliere con metodologie statistiche e quantitative, bensì ci si deve prefiggere di rilevare la percezione dei cambiamenti in corso e in particolare ci si dovrà orientare verso una riflessione su come i docenti modificano in itinere il loro operato. La stessa riflessione potrebbe essere proposta anche agli alunni. Da qui è derivata l'idea di intervistare direttamente alcuni bambini.

A proposito della valutazione dei risultati raggiunti dai bambini l'insegnante di tedesco dice: "è difficile avere dei dati nell'immediato ma si dovrebbe verificare a lunga scadenza."

Una constatazione era emersa in precedenza a proposito del CLIL circa la verificabilità dei risultati che, a detta delle maestre, emergono a lunga scadenza e in particolare quando i bambini saranno nella scuola secondaria di primo grado.

Anna asserisce: "Coi piccoli non si hanno dei dati oggettivi, lavori tanto sul loro modo di interagire, sul loro modo di risponderti e reagire alle cose che gli fai fare." Marion conferma che nella sua attuale IV, classe in cui è partito il progetto pilota con il maestro Bridi, si vedono i risultati di quanto fatto in precedenza. Nel confronto con un'altra classe IV si potrebbe semmai verificare che cosa il percorso sperimentale abbia aggiunto. Comunque Marion aggiunge "...la classe ha molta confidenza con la lingua ed è disinibita...si buttano, sanno fare delle frasi, agiscono."

Anna condivide questo parere e commenta: "forse sono questi i risultati più grossi."

Nadia può fare un confronto fra le due classi seconde da lei seguite. Ha constatato che in una i bambini si cimentano senza timori nel parlare in inglese, dimostrando comprensione dei significati della conversazione; nell'altra classe nota maggior rigidità e passività.

Stesso insegnante, diversi risultati, quali motivazioni? Nadia cercherà di sciogliere questo quesito nel prosie-

guo della sua attività di insegnante. Per ora ammette di essere cambiata nel corso di questo anno scolastico, diventando meno formale nel modo di porsi.

A proposito dell'uso di strumenti informatici vengono poste le seguenti domande: Quale utilizzo avete fatto del multimediale? C'è stato solamente l'uso a scopo di documentazione/rinforzo dei cd e dvd? O c'è altro? E' pensabile un riutilizzo del materiale registrato in un secondo tempo affinché il gruppo possa effettuare una lettura critica e meta-cognitiva osservando ad esempio la chiarezza nella pronuncia, la timidezza nel parlare, incertezze...?

A questo proposito Marion racconta di quanto riferiscono i genitori sull'uso del cd registrato in prima, che contiene le canzoni imparate in classe. Ci spiega che si tratta di un utile rinforzo che sta diventando uno strumento molto efficace. Le famiglie riferiscono che non solo i bambini della classe ascoltano questo supporto, ma anche i loro fratelli più piccoli, di età compresa tra i 3 e i 4 anni, lo conoscono a memoria. Avvengono anche scambi di informazioni con i fratelli più grandi che imparano le canzoncine e iniziano delle dispute sulla correttezza della pronuncia.

Quale altro ricorso alla tecnologia avete previsto? Lim? DVD Disney? Internet?

Sono stati proposti Cd di canzoni, e durante il modulo CLIL in scienze si è mostrato un video sulla corretta alimentazione. La storia rappresentava un bruco che, protagonista del cartone animato, invitava i bambini a mangiare con una dieta equilibrata e ricca di verdure. Alla fine avveniva la trasformazione in farfalla.

A proposito di una possibile interferenza in positivo e in negativo di questo metodo di insegnamento della lingua inglese con le disfunzioni di disgrafia e dislessia, la discussione del gruppo ha rilevato quanto segue.

Data l'età dei bambini nelle classi in cui si è attivata la ricerca non è possibile avere un quadro analitico cir-

ca la effettiva presenza di casi conclamati di questa tipologia di disturbi. Inoltre l'attività è prioritariamente di carattere orale come attiene ad un approccio conversazionale. Si è infatti posta l'attenzione sulla conoscenza lessicale e di corretta pronuncia tentando di riprodurre, per quanto possibile, una situazione di uso spontaneo della lingua. I rimandi alla scrittura sono rari ed anche per questo fatto è da considerare minima l'incidenza problematica anche nel caso di un'eventuale predisposizione per la disgrafia/dislessia. Un lavoro fatto con questa impostazione contribuisce piuttosto ad aiutare i bambini che hanno difficoltà di approccio e di relazione.

Un altro su cui si è ritenuto porsi degli interrogativi, riguarda la presenza di alunni stranieri e le implicazioni/interferenze tra più lingue diverse.

Le insegnanti riferiscono che ci sono bambini provenienti da: Olanda, Croazia, Romania, Spagna e Marocco.

Marion rileva che questi bambini "fanno meno fatica rispetto agli italiani."

L'esperienza pratica conferma la convinzione per cui la conoscenza di più lingue contribuisce a creare una forma mentis che permette una maggior facilità di apprendimento, che consente loro di avvicinare progressivamente sempre più lingue con facilità.

Il quesito circa la comparazione tra testi in uso nei vari paesi per alunni di analoga età, formulati ovviamente in lingue diverse, potrebbe garantire utili spunti per perfezionare le tecniche didattiche. Questa tematica richiederebbe un approfondimento specifico, che qui, per ovvie ragioni, non è possibile sviluppare.

Sarebbe, inoltre, interessante verificare elementi di somiglianza o differenza fra i testi in uso nei vari paesi, ma anche fra le grammatiche e i materiali didattici utilizzati nelle scuole italiane per fare L2.

Marion ricorda che la sorella, quando è venuta a trovarla in Italia, è rimasta sorpresa di come i testi per

stranieri proponessero delle espressioni che sono difformi da quelle della realtà, o utilizzano termini e modi di dire che non si usano più.

Un limite che va rilevato è che molto spesso gli insegnanti hanno ancora un approccio alla lingua italiana basato sulla regola; mentre all'estero si preferisce puntare sui significati e sulla comunicazione. L'elemento culturale incide in maniera rilevante sulle diverse modalità di insegnamento.

### 4.3. Focus group di riflessione conclusiva

In sede valutativa si è ritenuto di compiere una riflessione sull'esperienza compiuta, per ricavare le coerenze con l'impostazione teorica e allo stesso tempo evidenziare nuclei tematici meritevoli di ulteriori indagini. È stata pertanto proposta una serie di domande e sulla base delle risposte si ricavano delle riflessioni conclusive.

Alla fine di questi 2 anni quali sono le considerazioni che vi sentite di fare a caldo?

A questa domanda risponde per prima la madrelingua Marion, la quale spera e confida che il progetto linguistico possa proseguire anche in futuro, a prescindere dal finanziamento della ricerca. La sua idea è motivata anche dal responso positivo che i genitori hanno dato. C'è il timore che venga accantonato il progetto a causa dei tagli di cui si sente parlare.

Sonia ritiene utile sottolineare che i bambini sono stati molto entusiasti del percorso svolto e afferma di non avere mai notato nei bambini "nessun calo di interesse o segni di stanchezza o noia, nei 2 anni di percorso." Questo era dovuto, secondo lei, al fatto che le attività non erano relative ad una disciplina ben definita, pertanto il successo dell'insegnamento era causato dal fatto di spaziare trasversalmente fra più argomenti: famiglia, momenti della giornata, CLIL di scienze (che

in realtà non è vero veicolare, in quanto non si trattano argomenti solo in lingua, ma semmai si fa una sorta di laboratorio giocoso finalizzato all'apprendimento dei vocaboli specifici anche in inglese, uno rafforzava l'altro). Ribadisce poi che l'essere tutto l'anno su una stessa disciplina, si può spaziare poco.

Viene visto come punto di forza il fatto di usare la lingua inglese per veicolare su più discipline e su diversi argomenti. Questo fatto permette di evitare la ripetitività: "i bambini rimangono sempre sulla corda e sempre in attesa di una sorpresa". Il non sapere cosa ci si aspetta e l'imprevedibilità del contenuto creano predisposizione, permette loro di rimanere concentrati per l'intero modulo che viene proposto, poiché sanno che si passerà in seguito a qualche cosa d'altro. Di fatto l'elemento di *tred union* è proprio la lingua che diviene quasi un tratto identitario del percorso formativo di ogni singolo alunno.

Sonia continua riferendo che durante il suo essere in classe in un ora di veicolare in cui le scienze sono insegnate in tedesco. L'insegnante dice di non aver notato gli stessi risultati ottenuti in inglese, perché "alla fine i ragazzi si annoiavano". Pertanto mostra perplessità sul rimanere tutto l'anno sulla stessa disciplina.

In realtà c'è da sottolineare che l'insegnante che faceva il CLIL in tedesco non era madrelingua e non è neppure detto che il percorso fosse improntato al gioco così come nel caso del percorso di ricerca. Pertanto questo confronto appare utile, ma non particolarmente significativo.

Sonia è molto più convincente quando parla dell'importanza dell'insegnante, che, sulla base delle proprie competenze ed abilità, risulta determinante per il raggiungimento del risultato. Poi ribadisce che se si da una proposta variegata ai bambini, l'azione risulta più efficace.

Contraddice, però poi, quanto aveva affermato in precedenza circa il permanere l'intero anno su una singola

disciplina, quando dice che l'insegnante di tedesco di quest'anno è stata sicuramente più efficace e fantasiosa di quella dell'anno precedente e pertanto anche in tedesco il percorso è andato meglio.

In questa contraddizione pare emergere il fatto che sperimentare tutto l'anno un percorso di CLIL sempre sulla stessa disciplina sia possibile, l'elemento fondamentale risulta essere il docente coinvolto.

Anna, che fa CLIL in tedesco durante le ore di arte e musica, interviene sostenendo, a mio modo di vedere correttamente, che "non dipende tanto dalla disciplina, ma dipende da quello che ci metti dentro e come proponi l'argomento ai bambini. E' vero che fai sempre arte o musica, ma anche all'interno della stessa singola disciplina si variano argomenti e tecniche di lavoro." In arte per esempio si passa dal disegno, al lavoro plastico, dall'interpretazione di una pittura all'apprendimento delle tecniche di lavoro; pertanto qui viene correttamente evidenziato che l'elemento fondamentale è variare le attività e non è necessario cambiare discipline.

Anna sostiene poi che "l'inglese è avvantaggiato in quanto per come è strutturato può spaziare in ogni ambito del sapere, ma dipende tanto da come proponi gli argomenti. La musica è più rigida, perché ti costringe a passare delle nozioni vere e proprie, mentre l'arte è più libera e creativa."

In realtà è il variare le attività che rende l'insegnamento vincente, non centra la disciplina.

Anna ci parla poi dei bambini di adesso che hanno una minor capacità di concentrazione rispetto a qualche anno fa: "anche nel gioco lo si vede. Fin che sei all'apice dell'attenzione sull'attività proposta va bene, poi quando l'attenzione scema bisogna cambiare."

Il rischio è che il bambino si ricordi solo l'elemento negativo della noia e quindi riproponendolo la stessa attività anche in seguito si ha il risultato che l'alunno ricorda solamente l'elemento poco piacevole e quindi



possono esserci delle perdite di efficacia dell'azione d'insegnamento.

L'essere multitasking di questi bambini richiede un ripensamento della didattica, visto che vi è la necessità di far fronte al nuovo modo di pensare e di agire di questi nuovi alunni. C'è bisogno di continue modifiche nel modo di interagire e di richiamare la loro attenzione. Il fatto di aver utilizzato in questa ricerca supporti informatici e aver prodotto un power point che metteva in campo più sensi, ma anche l'agire attraverso attività di insegnamento ludico-giocose, ha permesso di aumentare i livelli di concentrazione di questi alunni rendendo il percorso svolto in linea con la forma mentis di questi nuovi alunni. In questo ritengo che la ricerca abbia ovviato al problema evidenziato dalla maestra Anna.

L'insegnante riflette poi sul numero di ore messo a disposizione per questo percorso e ritiene che un'ora sola per classe alla settimana, sia poca. Viene evidenziato soprattutto il rischio che l'insegnante venga percepito come un intruso rispetto ai docenti che hanno più ore. Anna, insegnando tedesco, ha quattro ore a disposizione per le sue attività e pertanto riesce a creare un feeling con i bambini proprio in virtù del tempo a sua disposizione.

Marion interviene contraddicendo questa idea e sostenendo di non avere problemi legati all'essere in classe per solo così poco tempo.

È da sottolineare che grazie al suo modo affettuoso di relazionarsi con i bambini, riesce ad ottenere alti livelli di condivisione circa il percorso, e al tempo stesso rag-

giunge un bel rapporto affettivo con gli alunni. Se questo consente di negare in parte quanto asserito dalla sua collega Anna, è inequivocabile che un numero di ore più congruo per l'insegnamento dell'inglese attraverso docenti madrelingua, sarebbe oltremodo auspicabile.

Anna ribadisce che in alcune classi più vivaci come potrebbe essere la I di Vattaro ora appare troppo poco. In quella classe i bambini sono "poco capaci di apprendere la necessità di rispettare le regole", quindi c'è sempre la necessità di riannodare quel filo sottile di rapporto tra discenti e docente che essendo sfilacciato nel tempo tende a spezzarsi. Questo crea una sorta di handicap che rende più difficile il veicolare i vari argomenti.

Marion e Sonia puntano l'attenzione sul modo di porsi dell'insegnante e rimarcano la necessità di avere una sinergia tra l'insegnante di classe, che vive l'esperienza di compresenza, e il madrelinguista.

Un problema legato alla ricerca è il fatto che nel corso dei due anni di lavoro, le compresenze sono cadute un po' a caso e quindi in alcune circostanze esse sono state efficaci, in altre molto meno proficue. Un altro problema, a proposito di compresenze, è stato il fatto che le compresenze non sono nemmeno rimaste le stesse nel corso dei due anni di ricerca. In una circostanza, per problemi organizzativi e di disponibilità, l'insegnante madrelingua si è visto addirittura privato della stessa compresenza. E' il caso di Nadia Lazzeri. A questo proposito la maestra afferma: "...la sinergia che si crea con una docente è fondamentale e se funziona, non può essere interrotta perché costringe a ricominciare da capo."

La sinergia è quindi importante tra tutte le componenti della circolarità educativa: sia cioè tra insegnanti e alunni, ma anche tra colleghi.

Marion dice che non è così fondamentale la compresenza, ma basta che colui o colei che è in classe abbia voglia di fare.

A mio modo di vedere è evidente che la predisposizione risulta fondamentale, in quanto se c'è ostracismo l'attività subisce sicuramente dei rallentamenti e quel flusso educativo relazionale-disciplinare che si instaura in classe rischia di venire inficiato. Il docente che viene visto come un corpo estraneo può alterare l'equilibrio della circolarità educativa, ma in generale è altresì auspicabile che ci sia continuità didattica e in qualche caso in questa ricerca è mancata. Questa appare un'esigenza fondamentale per realizzare la necessaria condivisione di un orizzonte di senso utile a dar vita ad un proficuo percorso di formazione.

Alla fine del percorso potete fare un bilancio e dire cosa pensate in proposito alle vostre aspettative, timori e convinzioni dell'inizio?

Sonia afferma che all'inizio era spaventata: "avevo paura che non venisse fuori niente". La maestra deve però ricredersi, perché non pensava che "i bambini riuscissero ad imparare così tanto, sia nel ricordare vocaboli che pronuncia, sia nel mettersi così tanto in gioco."

Marion, invece, era partita molto carica e convinta come è nella sua indole e perciò era ottimista, anche perché avendo effettuato già il progetto pilota col maestro Bridi aveva già intuito le potenzialità del percorso. Nadia mette in evidenza che alla fine dell'anno scorso in prima aveva visto pochi risultati e aveva avuto difficoltà nel mettere in atto il progetto; adesso con lo stesso gruppo in seconda nota i risultati del lavoro impostato nell'anno scolastico 2009/2010.

Secondo lei il motivo è dovuto al fatto che i bambini sono maturati e hanno colto lo spirito del progetto di ricerca e quindi sono migliorati. Riconosce, però, anche il fatto che il rapporto umano tra alunni e insegnante è cambiato e ciò è dovuto al fatto che anche il modo di interagire dell'insegnante è cambiato. L'inesperienza dell'inizio della docente, dovuta alla poca abitudine a relazionarsi con bambini così piccoli in quanto aveva

già insegnato solamente con studenti delle superiori, è stata superata anche grazie alle uscite effettuate durante i due anni di ricerca, ma soprattutto alla condivisione di un percorso umano oltre che d'insegnamento. Il cambio di atteggiamento ha prodotto ad un aumento dell'entusiasmo da parte dei bambini.

Anna sottolinea che il suo percorso, purtroppo, è stato solo parziale in quanto l'anno scorso non era stata coinvolta nella ricerca e quindi le rimane impossibile vedere i cambiamenti sotto il profilo longitudinale.

Emerge nuovamente con forza la necessità di una progettazione più completa che non lasci nulla al caso. Si sente proprio la necessità di avere in sperimentazioni di questo tipo il mantenimento dello stesso gruppo docenti. Si tratta di una necessità indispensabile, non solo sotto il profilo della didattica e di affiatamento del team, ma proprio dal punto di vista della verifica critica del percorso. Se manca un tassello anche la fase di rielaborazione meta cognitiva perde di profondità e quindi riduce, in parte, il potenziale di riflessione che ci deve essere ex post.

La maestra Anna ci riferisce comunque che la sua predisposizione era comunque scevra da preconcetti circa la fattibilità del percorso. Ciò era reso anche più facile per il fatto che l'insegnante, in quanto docente di tedesco, è un'esperta di insegnamento di lingue straniere e pertanto era consapevole delle potenzialità che hanno i bambini nell'apprendere. Sapendo che vi è la necessità di migliorarsi e di imparare a variare le proposte didattiche, la maestra manifesta una apertura ai possibili in quanto si stupisce ancora di quanto gli alunni sappiano restituire e di quanto siano capaci di mettersi in gioco.

Pertanto anche per lei è stato un bel percorso.

Poi si sofferma a riflettere circa il rischio di confusione fra le lingue straniere che lei aveva paventato durante il primo focus group. A questo proposito asserisce di non aver cambiato idea, sottolineando che l'elemento

di confusione esiste; afferma però che la cosa che si è modificata è stata la sua prospettiva di docente. La maestra ha imparato ad utilizzare qualche incedo linguistico come pretesto per riflettere sulle lingue. Pertanto la docente è cambiata perché "non la prendo più come un problema, come una cosa che mi destabilizza". Viene meno anche la paura che si inneschi una competizione nel vedere che i ragazzi apprendono maggiormente l'inglese, rispetto al tedesco: "la prendo un pochino di più alla leggera e la prendo come una risorsa".

A questo punto Nadia racconta che nel ripetere i colori in prima un bambino ha detto giallo in tedesco (gelb) e un suo compagno si è alzato e lo ha benevolmente redarguito, come se fosse lui l'insegnante, dicendo "in english".

Anna a questo punto conferma che i bambini prendono consapevolezza se gli si fa notare le differenze.

In questo passaggio troviamo due conferme circa la validità del percorso di ricerca svolto. La prima si ricava dall'esempio della maestra Nadia, con il quale ci ha dimostrato come i bambini imparino anche dall'auto-correzione e che i rischi di confusione sono pressoché nulli. La seconda conferma deriva dalla metamorfosi dell'insegnante di tedesco che nel corso del suo lavoro ha modificato il suo pregiudizio iniziale e lo ha trasformato in una risorsa. Durante il primo focus group era stato proprio l'insegnante ricercatore che aveva suggerito di valorizzare questi piccoli fraintendimenti come strumento per potenziare la comprensione delle due lingue.

Qui viene pertanto ribadito che se durante le attività in classe si sfruttano gli errori per fare riflessioni linguistiche collegiali si fa un'operazione che ha una valenza didattica rispetto alla disciplina, ma ha anche una valenza più ampia perché permette ai bambini di imparare a riflettere sul processo, insegnando loro un metodo di analisi in grado di sistematizzare le conoscenze, ma capace anche di arricchire l'idea che si ha su di sé e sulla



propria esistenza. La riflessione linguistica insegna a fare riflessioni meta cognitive che hanno ricadute sulla disciplina stessa, ma anche sulla vita degli individui. Infatti ogni lingua crea un proprio modo per esprimere un certo concetto grammaticale che è in quanto concetto universale. Si tratta qui di capire come le singoli linguaggi riescono a rappresentare lo stesso concetto. In questo passaggio si può verificare come la ricerca sia riuscita a confermare la validità di tale affermazione. Marion che insegna anche ai bambini di IV (classe che ha iniziato la sperimentazione Bridi) conferma che i bambini hanno proprio acquisito una forma mentis tale che sono loro stessi che si interrogano su come si può tradurre o esprimere lo stesso concetto anche in tedesco. Ciò emerge con forte evidenza col genitivo sassone che si ritrova come istituto linguistico in entrambe le discipline. È come se si creasse una mentalità di linguistica comparata che si basa sulla naturale predisposizione alla curiosità dei bambini, ma che viene sistematizzata con la acquisizione dei saperi. Pertanto non importa quale lingua straniera si faccia, ma è importante che la si affronti con un approccio corretto e comparato. Ciò permetterà anche un miglioramento nell'impiego della propria lingua madre. Infatti comprendere le strutture linguistiche è una crescita che trova ricadute in tutte le lingue. Sarebbe auspicabile che a scuola si facesse grammatica comparata a 3 livelli: italiano, inglese, tedesco. Ciò vale soprattutto per la scuola primaria, sia perché vi è la necessità di iniziare presto per creare quella predisposizione mentale di cui si è già parlato, ma anche perché le strutture linguistiche all'inizio del percorso di studio devono essere apprese per tutte e tre le lingue. In seguito le richieste legate alla riflessione linguistica aumentano e se non si è già improntati a tale approccio c'è il rischio che si perda in efficacia, anche perché alla scuola secondaria di primo grado in lingua italiana si fanno studi molto approfonditi e pertanto le distanze tra le competenze

raggiungibili si dilatano un po'; mentre nella scuola primaria si impara a scrivere e si imparano le "regole" di base fin dal principio e pertanto è possibile trovare consonanza fra lingua madre e lingue comunitarie.

E addirittura Marion racconta che i bambini sono così incuriositi dal confronto tra lingue che sfruttano la presenza di compagni stranieri per apprendere come si dicono alcune parole anche in Romeno e in Spagnolo. Così la classe impara a contare anche con altri idiomi. Tutto questo è la conferma dell'efficacia del percorso e della necessità di comparazione.

A questo punto Anna dice che l'insegnamento del modale *können* è stato facilissimo e veloce, perché i bambini sapevano già *I can* e quindi avevano già appreso il concetto per cui il verbo servile italiano *potere* ha uguali corrispettivi nelle altre lingue. Una volta appreso il concetto in sé, una volta cioè acquisita la competenza di quello che il verbo significa e della funzione che esso ha all'interno della frase, rimane immediato e banale comprendere come quel concetto viene espresso in un altro idioma.

A questo punto Nadia propone uno spunto di riflessione circa l'elemento della lingua scritta. Perché il fatto che in inglese si scriva con la C e in tedesco con la K presenta dei problemi che potranno emergere in futuro. Infatti il percorso di inglese qui proposto ai bambini, si basa quasi esclusivamente sull'oralità, mentre il tedesco, essendo proposto in maniera più tradizionale, ha già proposto la scrittura.

Dal punto di vista dell'osservatore il problema evidenziato appare irrisorio, perché con la stessa logica comparativa, una volta che venisse inserito l'uso della scrittura anche nella lingua inglese, non si dovrebbero riscontrare difficoltà, anzi se si procede con consapevolezza e puntualità si potrebbe cogliere l'occasione per effettuare un ripasso di quanto appreso in tedesco. La cosa interessante che qui si vuole fare notare, è come il focus group guidato dall'insegnante-ricercato-



re esterno, crei consapevolezza alle insegnanti coinvolte nel progetto, obbligandole a fare meta-cognizione. Senza questa presenza si rischierebbe di perdere riflessioni utili alla didattica e validazioni dei risultati del faticoso lavoro svolto.

Pertanto in voi che cosa è cambiato? Come siete cambiate durante questo percorso? Quali consapevolezze avete acquisito?

Anna fa presente che spesso vi è la tendenza fra gli insegnanti di criticare le proposte di insegnamento delle lingue straniere anche attraverso la veicolarietà o altre sperimentazioni. Alla luce di questa esperienza ritiene che spesso si sottovalutano i bambini, in quanto loro hanno risorse infinite e grande capacità di assimilazio-

ne di contenuti. Poi afferma: “io sono cambiata rispetto all’essere preoccupata per questi ragazzini di prima, che vengono bombardati da un sacco di cose,... fondamentalmente se la cavano bene..”

Subentra Marion e critica in generale i colleghi quando dicono: “ma devono ancora imparare l’italiano e cosa vuoi che imparino il tedesco e l’inglese..?”.

Nadia interviene sulla stessa lunghezza d’onda e afferma che la sua collega di matematica la criticava sull’uso dei numeri dicendole: “ma i numeri non li sanno ancora in italiano e li vuoi fare già in inglese?” e tutti i componenti del focus group hanno convenuto che non c’erano delle difficoltà specifiche nel fare alcuni aspetti matematici in lingua comunitaria, in quanto

*il concetto di numero* è lo stesso in qualsiasi lingua, l'unica cosa che cambia è proprio il nome che corrisponde a quel concetto o a quel dato argomento. A supporto di questa idea interviene Sonia, insegnante di matematica, che afferma che nel suo caso è capitato che i numeri sono stati svolti prima in inglese che in matematica e che non ha evidenziato criticità.

Appare evidente come in genere si sottovalutino le competenze dei bambini. Un esempio di questo lo si può notare osservando che i bambini sanno già che cosa sono i numeri prima ancora che li si affronti, sistematizzandoli, a scuola. La mia bambina di 4 anni, ad esempio, per giocare ha la necessità di contare i suoi giocattoli, di contare i numeri e spesso in queste attività ludiche mette in atto elementari sistemi di addizione e sottrazione nel momento in cui cerca, ad esempio, di capire quante caramelle ha ancora per il prosieguo della giornata dopo averne mangiate una o due. Di fatto i bambini sono più avanti degli stessi insegnanti e sanno, attraverso la loro esperienza, concetti che devono trovare ordine e sistematicità a scuola.

In queste parole si evince tutta la *summa demagogica* ed ignorante, di quei colleghi, e sono tanti, che per pregiudizio e paura di dover cimentarsi col nuovo, o forse per timore di inadeguatezza, rifiutano e spesso boicottano queste sperimentazioni. Esse, in realtà, sono il più delle volte molto efficaci, come testimoniano molti percorsi già praticati in Italia, nel vicino Alto Adige e all'estero.

A volte la scusa addotta da questi "esimi" docenti è che solo loro, in quanto laureati ed abilitati in quella specifica disciplina, sono i dignitari esclusivi del sapere. A questo proposito è d'obbligo sottolineare che chiunque sperimenti l'insegnamento veicolare deve mettersi in gioco molto più degli altri, in quanto ci si deve preparare sia sulla disciplina, ma al contempo sul metodo. Il modo d'insegnare, infatti, è paradossalmente più importante del contenuto stesso.

A volte sotteso a questo ostracismo vi è il timore che altri, con metodi più democratici, partecipativi ed accattivanti, basati sulla relazione, ottengano maggiori risultati anche sotto il profilo del contenuto. Dalla esperienza personale, infatti, la maggior parte di coloro che si mettono di traverso contro queste sperimentazioni sono conservatori, non tanto perché non vogliono il CLIL o l'insegnamento della lingua straniera, ma sono conservatori nel senso che veicolano un modo vecchio di fare scuola, in cui la relazione è mancante del tutto o quasi, dove il merito viene sbandierato come giustizia divina contro l'offerta di pari opportunità di crescita culturale. In questo, essi non capiscono che il metodo d'insegnamento della lingua straniera è, se vuol essere efficace, intrinsecamente basato sulla relazione, sull'affettività, e sull' democraticità di una circolarità educativa che prevede pari valore fra tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo e di insegnamento. Pertanto, può succedere che l'insegnante che sa pochi argomenti di una disciplina diversa dalla sua, attraverso l'insegnamento della lingua straniera basato sui principi appena esposti, risulti molto più efficace di chi ex-cattedra impartisce lezioni di "verità scientifica".

Nel prosieguo della discussione del focus group viene confermata, poi, la necessità di una programmazione concertata soprattutto sulla grammatica che coinvolge le tre discipline linguistiche, ma anche con gli insegnanti di classe e di disciplina veicolata in modo da evitare sovrapposizioni, anticipi troppo consistenti di contenuti o altri disagi. E' altresì ribadito quindi che tutti gli insegnanti del corso debbano condividere in toto il progetto, in modo da impostare una programmazione generale improntata all'apprendimento delle lingue e delle singole discipline attraverso le varie lingue.

In questo la scuola primaria è vantaggiata, in quanto ha insito nella propria strutturazione oraria due ore de-

dicare alla programmazione; cosa questa che manca quasi del tutto agli altri ordini di scuola.

Quali sono le cose che hanno funzionato particolarmente bene e quelle invece poco? Quel gioco o quella attività è efficacissima e altre meno?

A questa domanda Marion risponde di getto: “La recita”. Subito arriva la conferma di Nadia: “a loro basta che gli dici che si farà una recita... e si impegnano!” La maestra sostiene anche che questa attività è efficace perché i bambini hanno uno scopo, e cioè la performance che li spinge a fare bene.

Per Marion è una attività vincente in quanto gli alunni si sentono protagonisti, ognuno ha il suo ruolo, il suo scopo all'interno di un obiettivo comune all'intero gruppo. Un'altra cosa sollevata da Marion è “l'uso della sana competizione” che si viene a creare fra squadre. Quando si effettuano dei giochi in cui i bambini vengono divisi in due gruppi ed è previsto che gli alunni debbano ricordare delle parole o degli argomenti per poter vincere, il livello di partecipazione è intensissimo e i risultati delle performance molto elevati.

A questo proposito Nadia ricorda che non sempre la competizione è una cosa positiva.

A questo punto appare evidente chiarire che cosa si intenda per competizione. Infatti se si pensa ad un sistema educativo in cui solo le eccellenze debbano emergere, a scapito dei bambini più lenti, ci troviamo di fronte ad un modello educativo fallimentare perché tenderà a rinforzare il vincente, implementandone l'ego, ed al contempo emarginerà chi ha meno competenze o strumenti culturali. In questo modo si cristallizzano dei ruoli che spesso hanno anche una matrice di tipo socio-familiare che non possono essere accettati come modello educativo efficace, dove chi già sa, vince facile su chi non può ancora o non può del tutto.

Al contrario, se per competizione si intende far leva sul quello spirito di squadra che spinge a far bene in un

gioco, cercando di vincere, facendo sentire tutti i membri di un gruppo parte fondamentale dello stesso, allora questo è un meccanismo efficace ed inclusivo. Siamo, in questo caso, dinnanzi a quella che viene detta competizione positiva.

Alla base di questo concetto c'è sempre la motivazione. Anche per una semplice caramella, infatti, o semplicemente per il gusto di riuscire, anche i meno capaci, pur di far vincere il gruppo si impegnano anche oltre le proprie possibilità.

Sotteso alla motivazione c'è quello spirito di generosità che è proprio dei bambini che li spinge a dare il massimo. Un percorso educativo vincente, sarà quello che riuscirà a mantenere quest'elemento caratteriale sapendolo trasformare in tratto identitario al fine di farlo permanere longitudinalmente nel tempo anche nell'individuo adulto.

In questo senso il gioco *true and false* è un esempio di gioco competitivo a bassa intensità.

La conversazione procede poi circa l'idea che i giochi devono essere proposti per una durata di tempo limitata, altrimenti scema la concentrazione; ma anche sulla necessità di variare tanto.

A questo proposito Anna ribadisce il limite di concentrazione che hanno i bambini d'oggi, già espresso in precedenza, mettendo in evidenza come nelle lingue, dove si deve imparare anche a vedere come si muove la bocca, come si deve posizionare la lingua per pronunciare correttamente una parola, la facile disattenzione risulti un ulteriore limite.

È necessario riflettere però circa il fatto che i bambini di oggi lavorano facendo più cose contemporaneamente e pertanto hanno un modo di apprendere diverso rispetto a quello degli studenti del passato. Vi è la necessità di ragionare un po' su come anche la didattica possa adeguarsi in modo da sfruttare al massimo questa loro competenza, che spesso viene scambiata più come un limite che non una risorsa.

Emerge poi l'idea che è necessario programmare assieme, e di questo si è già detto, ma oltre a questo concetto emerge la convinzione che ci debba essere una maggiore collaborazione fra docenti in compresenza, così da permettere all'insegnante di lingua di concentrarsi quasi esclusivamente sull'insegnamento, mentre l'insegnante di disciplina si dovrà dedicare alla gestione della classe. A detta delle maestre questo elemento è vero soprattutto per le classi dei più piccoli, poi questa suddivisione dei compiti andrà via via attenuandosi in coincidenza con l'aumento del rispetto delle regole comportamentali.

Il compito dell'insegnante di classe è molto utile soprattutto se alla gestione dell'aula, saprà affiancare anche il compito di guida all'ascolto. La sua funzione servirà per richiamare gli alunni all'attenzione dei particolari, per guidarli nell'osservazione della bocca dell'insegnante madrelingua e di come si emettono i suoni ecc.

Da quanto si evince da queste considerazioni delle maestre sembrerebbe che, una volta imparato un metodo nell'apprendere le lingue straniere, l'insegnante madrelingua potrebbe anche essere da solo.

A questo proposito si ritiene utile ribadire che può essere un vantaggio avere una presenza in classe di un insegnante che funge da mediatore tra collega e alunni, ma l'azione sarà efficace solo se ispirata ad una vera motivazione e convinzione circa il progetto.

Se al fine di una fattività economica dell'insegnamento delle lingue straniere, si dovesse pensare a dove l'amministrazione dovesse tagliare per far quadrare sia il bilancio, che i risultati, riterrei indispensabile privilegiare la concertazione, la programmazione e un supporto attraverso un osservatore esterno itinerante, come potrebbe essere l'insegnante-ricercatore, piuttosto che la compresenza di due insegnanti in classe.

Una figura sola che entra a più riprese come ricercatore nelle varie classi, potrebbe garantire sia il supporto, anche se non continuativo, alla lezione, ma soprattutto

una guida nell'analisi del percorso capace di suggerire nuove strategie sulla base delle varie dinamiche che si trova a validare e conoscere!

In un passaggio successivo del focus group, Nadia fa riferimento al fatto che i bambini hanno bisogno di imparare anche le principali regole di comportamento e in questo c'è bisogno del docente di classe che li aiuti altrimenti c'è troppa confusione. Quindi il problema è di capacità di gestione d'aula. Di converso c'è da riflettere sul fatto che nella società anglosassone c'è un modo di essere dei bambini, ancora adesso più formale, più rispettoso e meno caciaroni che è proprio dell'aplomb dei paesi madrelingua inglese, che rende più facile la lezione.

Su questo si ritiene utile fare una riflessione. Pur essendo plausibile che caratteri culturali diversi determinino anche delle differenze nei comportamenti, ritengo che esse comunque non siano così fondamentali da cambiare l'efficacia o meno di un'azione educativa e che il successo sia piuttosto, come sempre, legato alla competenza dell'insegnante nella gestione dell'aula e del modo di porsi e di insegnare in una classe.

Un dato reale è il fatto che qui in Italia non c'è tanta consapevolezza e rispetto dei ruoli. Infatti se entra la dirigente qui non si alza nessuno e gli alunni non si interessano a quello che succede se entra un esterno all'interno della loro classe. A detta sia di Marion che di Nadia in Inghilterra il rispetto della forma è naturale. Sarebbe un interessante oggetto di ricerca, indagare sul perché di queste differenze: fattore culturale, diverso modo di concepire i ruoli e il potere, o coercizione. Quali sono le cose che hanno funzionato particolarmente bene e quelle che invece no? Perché?

Alla domanda relativa alle criticità o insuccessi del percorso le maestre risultano un po' spaesate, e ciò è dovuto dal fatto che tendiamo tutti a vedere i successi e muoverci nella direzione in cui i successi stessi ci conducono.

Difficile è invece fare un percorso che implichi una implicita autocritica al proprio operare o più semplicemente lo sviluppo di una capacità di concentrazione in grado di evidenziare ciò che non va. Tutte le insegnanti riconoscono il fatto che si tenda a vedere quasi esclusivamente gli aspetti positivi. In realtà riflettere sulle criticità e sugli insuccessi è forse più utile e in potenza più vantaggioso che non evidenziare i successi. Capire dove si sbaglia permetterebbe di ottimizzare e migliorare il modo di insegnare. Questo fatto però implica una predisposizione d'animo e una apertura mentale che non tutti i docenti sono disposti a mettere in campo, perché nell'agire in classe si tende più facilmente a percorrere strade sicure e tranquillizzanti rispetto a quelle più tortuose e rischiose e che potrebbero costringerci a metterci in discussione sia come persone ancor prima che come insegnanti. E' proprio per questo che il ruolo dell'insegnante-ricercatore è sempre più fondamentale, perché essendo un esperto di insegnamento e al tempo stesso un osservatore, solo parzialmente coinvolto nel processo d'insegnamento specifico, può e deve avere un ruolo di supervisore critico capace di motivare, stimolare, criticare, suggestionare e se possibile anche correggere gli errori d'indirizzo.

Alla domanda specifica su quale gioco non fosse efficace o potesse essere fallimentare e/o noioso le maestre sanno rispondere con un generico riferimento ai giochi che possono essere ripetitivi, ma non sanno individuare con precisione quello che sia efficace e quello meno. Magari si fa riferimento a semplici sensazioni che permettono di capire che è opportuno cambiare attività perché l'attenzione sta scemando o cose di questo tipo, ma manca la precisione e la consapevolezza. I bambini da noi intervistati avevano in questo senso le idee molto più chiare degli insegnanti e pertanto è bene riflettere su come si potrebbe scoprire e valorizzare le loro opinioni anche a prescindere dalla presen-

za dell'insegnante ricercatore che è per definizione un indagatore e catalizzatore di contraddizioni per offrire stimolo alla riflessione.

Le maestre fanno riferimento al gioco degli animali che secondo loro piace perché è un argomento ben visto dai bambini, poi parlano del gioco *pas de parcel* che piace per un po' poi forse annoia.

A questo vengono proposte alle maestre, come stimolo per la riflessione, alcune affermazioni fatte dai bambini in merito ai giochi.

La prima indicazione degli alunni è: "...in *Simon says* il bambino impara solamente quando partecipa in prima persona." A questo proposito Marion interviene dicendo "si ma quando esce dal gioco cambia la sua funzione ed assume il compito di "controllore" dei compagni e le maestre dicono stai attento a vedere chi sbaglia". L'obiettivo è quello di coinvolgere tutti i bambini anche dopo che sono usciti dal gioco.

Sulla base delle argomentazioni dei bambini però la motivazione delle maestre non appare così evidente, anzi. Per il bambino essere in gioco o fare il controllore non è la stessa cosa, e pertanto c'è un ovvio calo di attenzione al punto da far coincidere la partecipazione al gioco con l'apprendimento: "il bambino non impara!". In questo esempio si può vedere come c'è una diversa percezione fra insegnanti e alunni circa ciò che avviene in aula. La maestra è convinta che il bambino sia ancora in gioco, con un'altra funzione, ma in realtà al bambino il nuovo ruolo non piace e quindi non partecipa, o se lo fa, lo fa solo parzialmente.

Nadia fa poi presente che ci sono alcuni bambini che appositamente sbagliano per chiamarsi fuori dal gioco. Le motivazioni di questa rinuncia sono a suo dire di due tipi: la prima è che il bambino non è interessato dalla proposta perché non gli piace il gioco, la seconda perché è pigro e non ha voglia di spendersi e di fare fatica. Un'altra interpretazione possibile potrebbe essere, invece, legata al fatto che a volte ci sono dei soggetti più

timidi che non si sentono a loro agio in un gioco di tipo *role play* dove è necessario mimare ed essere al centro dell'attenzione. Magari per questi alunni è necessario puntare su altre tipologie di gioco o modificare l'approccio al gioco stesso in modo che l'alunno sappia superare il disagio e l'imbarazzo.

C'è poi una possibile ulteriore interpretazione che è diametralmente opposta a questa e cioè che l'alunno aspiri ad essere ancora più visibile e che addirittura voglia essere colui che guida il gioco proponendo la cosa che deve essere mimata.

Le maestre, infatti, confermano che ogni tanto i più capaci, ma anche altri, si cimentano con questo ruolo di direzione. Sembrerebbe, in questo caso, risolto il problema motivazionale pensando di coinvolgere a turno tutti nella guida dell'attività; esiste però il rovescio della medaglia perché non sempre i bambini sono all'altezza del compito assegnato perché implica non solo conoscere bene le frasi da enunciare, ma vuol dire saperle pronunciare correttamente, con ritmo e soprattutto con una logica di tipo didattico. Gli scolari così piccoli non hanno sempre le competenze cognitive per adempiere a questo oneroso compito e pertanto sembra poco praticabile questa variante, che può essere contemplata come eccezione da presentare ogni tanto solamente con un fine di tipo motivazionale.

Proponendo alle maestre una riflessione sui commenti dei bambini sul gioco *Pas the parcel* che agli scolari non piace perché risulta noioso e poco interessante, emergono alcune considerazioni.

Per le docenti il motivo dell'insuccesso è ascrivibile al fatto che talvolta il gruppo che partecipa è troppo numeroso e quindi la pesca del bigliettino con impresso l'oggetto che deve essere riconosciuto e poi comunicato ad alta voce in inglese, risulta limitata ad uno o due volte per ciascun partecipante.

Appare anche qui evidente che l'attesa è troppo lunga rispetto ai pochi momenti di partecipazione attiva e

quindi il gioco risulta inefficace perché manca il protagonismo dei bambini. Se il gruppo è più piccolo allora può essere più efficace, anche se si ha l'impressione che comunque questa proposta abbia comunque poco appeal per i bambini.

La maestra Anna, in base alla sua esperienza, propone di caratterizzare l'attività sotto forma di sfida. Per esempio si può rilanciare dicendo che l'attività troverà compimento solo dopo che tutti i bambini hanno avuto la loro chance di enunciazione dell'oggetto e nessuno abbia sbagliato. In questo modo con la motivazione legata alla sfida c'è un rilancio dell'efficacia del gioco. Pur continuando a pensare che questo gioco sia poco efficace, l'affermazione della collega mette l'accento su un elemento fondamentale del processo educativo e cioè l'idea per cui l'apprendere può essere una sfida per la comunità educanda e i discenti hanno bisogno di avere momenti in cui si faccia leva su quel orgoglio innato nell'uomo di fare bene e di essere vincenti. Questo è, a proposito della competizione di cui si è parlato in precedenza, un sano modo di proporla in quanto è una competizione mirante a far vincere l'intero gruppo, ma dove ogni bambino avrà in quel successo un ruolo fondamentale. Così i discenti sono sempre tenuti sulla corda e anche quelli non coinvolti in quel momento stanno attenti e vigili proprio perché sono in trepidazione per il desiderio di successo che ha il gruppo.

Circa il gioco delle *flash cards*, invece, gli scolari avevano affermato che il gioco era interessante e divertente se fatto sotto forma di botta e risposta, diveniva noioso se si doveva mettere in sequenza tutte le carte così da ricostruire l'intera giornata.

A questo proposito Anna ribadisce ancora una volta che i bambini di adesso hanno meno capacità di attenzione rispetto al passato e hanno bisogno di stimoli ad alta intensità. Appare qui interessante riflettere, a modi esempio, su un aspetto che si vive inconsapevolmente nel quotidiano e cioè sull'evoluzione delle tecniche ci-

nematografiche di questi ultimi anni. Se fino ad alcuni decenni fa il piano sequenza era molto utilizzato in cinematografia e le stesse sequenze avevano una durata di svariati secondi, addirittura minuti, ora si è arrivati all'esasperazione del ritmo a tal punto che le sequenze finiscono per essere sostituite da dei fotogrammi sparati sotto forma di flash. Pensiamo ai feed back dei protagonisti quando ricordano, le illuminazioni del detective quando richiama alla memoria un particolare prima archiviato come insignificante e che nel dipanarsi della storia ritorna come fondamentale per risolvere l'enigma. Un altro esempio che si può fare in proposito è relativo all'accelerazione delle scene per ripercorrere eventi o anni di storia dei protagonisti, o ancora delle automobili che imperversano nelle città a velocità supersonica.

In merito a ciò la maestra Anna asserisce: "non si può mai fare un qualcosa che ti lascia tranquillo..". A questo proposito si è già parlato della necessità che i bambini imparino anche a darsi tempo, a riflettere, ad annoiarsi, altrimenti la loro anima sarà drogata di velocità e quindi anche il loro successo e la loro realizzazione non troverà mai soddisfazione in quanto i ritmi di vita di oggi sono destinati ad un progressivo aumento della frenesia.

Comunque appare necessario alternare momenti di natura "più esplosiva", a momenti più riflessivi.

Se doveste proporre questa attività in altro contesto che cosa manterreste, e che cosa modifichereste del lavoro fatto?

Per Marion la condizione imprescindibile ed irrinunciabile è il fatto che tutta l'attività deve essere svolta assolutamente attraverso l'uso esclusivo della lingua inglese.

Se doveste proporre un progetto analogo come lo presentereste a un ipotetico dirigente?

A questa domanda la risposta, da tutte condivisa, è

stata quella di riproporre tutto così come è stato svolto nel contesto di Vigolo Vattaro, perché la full immersion in inglese attraverso le varie attività è sembrata a tutte molto efficace.

A livello organizzativo un elemento ritenuto fondamentale è stato quello della compresenza, perché secondo le maestre garantisce la possibilità di un vero lavoro collaborativo, che non è sufficientemente realizzabile attraverso le sole ore di programmazione.

Circa la possibilità di fare più ore viene data una generica risposta affermativa, senza però saper motivare il perché di questa risposta e soffermandosi sulla difficoltà a reperire argomenti coerenti al progetto.

Se invece dovessero trasferire il progetto in un contesto in cui c'è un alto numero di ore dedicato ad attività di CLIL?

Viene manifestata la necessità di cambiare gli argomenti in base all'ambiente in cui ci si trova ad operare. Sonia dice: "il contesto ti spinge a fare cose più specifiche sulla base degli stimoli che offre l'ambiente." Sostanzialmente il progetto verrebbe riproposto così come è stato affrontato all'IC di Vigolo Vattaro. Non è stata colta più di tanto la possibilità di verificare se i bambini con un alto livello di esposizione al veicolare, seppur in un'altra lingua, possano offrire nuove prospettive di lavoro o vantaggi per l'azione educativa e didattica.

Se invece si dovesse presentare il progetto in Provincia cosa andremmo a dire?

A questo quesito immediati e condivisi sono stati alcuni punti fermi: più ore, gruppi piccoli per dedicare ad ogni bambino il giusto tempo. Il gruppo dovrebbe essere formato al massimo di 10/12 alunni.

L'idea di dedicarsi a gruppi classe poco numerosi è un auspicio sicuramente condivisibile, ma sembra essere in contrasto con la realtà e con la tendenza di questi ultimi anni, dove i tagli sulle risorse dei docenti sono in crescita, contestualmente all'aumento del numero di alunni nelle aule, che mediamente è compreso tra i 20



e i 27 individui. Per le maestre la strada da percorrere è comunque quella di dividere gli studenti in 2 gruppi, come hanno fatto loro per la classe di Vigolo Vattaro che constava di 24 scolari.

Nadia fa presente che nella sua classe ci sono 17 bambini ed è comunque riuscita a fare lezione in modo proficuo, commentando comunque che anche per lei un gruppo meno numeroso favorisce il coinvolgimento di tutti e soprattutto un'efficacia più elevata dell'intervento pedagogico-linguistico.

Visto che dall'esperienza personale ho maturato la convinzione che spesso gruppi troppo piccoli non permettono quel dinamismo intellettuale necessario nella circolarità educativa e pertanto le classi poco numerose rischiano di essere statiche, poco riflessive e poco creative; si è pensato di fare una provocazione per sollecitare un'ulteriore riflessione delle maestre.

La sollecitazione proposta, è consistita nell'asserire che un gruppo formato da 18 alunni appare come un numero congruo per lo sviluppo di una lezione efficace. Esso infatti garantisce il giusto mezzo tra la possibilità di dedicare il tempo necessario ad ogni singolo allievo e contestualmente offre un clima vivace e dinamico in cui, menti fervide e soggetti meno capaci, creano dei legami intellettivi che contribuiscono allo sviluppo di una lezione dinamica e costruttiva.

A questo proposito le maestre hanno risposto nella seguente maniera.

Sonia afferma con sicurezza che ciò vale per le "normali" discipline e in questo sembra condividere sollecitazione, perché anche lei nell'affrontare la matematica e le scienze ha notato questo elemento. Al contempo ritiene, però, che per l'insegnamento di una lingua straniera ci sia una maggiore necessità di ripetere e partecipare; quindi il numero più congruo appare essere minore rispetto ai 18 alunni proposti.

Marion a questo punto interviene suggerendo una riflessione che va in controtendenza rispetto a quanto

detto da lei stessa e dalle sue colleghe poco prima. La maestra, infatti, afferma che in alcune occasioni ha pensato che un gruppo grande potesse essere migliore per alcune attività. Alla richiesta di specificare quanto sta dicendo con il richiamo all'esperienza, da principio non sa indicare delle situazioni specifiche, ma poi, insieme a Sonia, propone come esempio le drammatizzazioni teatrali.

Marion suggerisce ancora: "Anche nelle attività laboratoriali dove si devono creare delle cose, anche lì serve avere un gruppo grande".

Il fatto di fare una ricerca vi ha aiutato, ha modificato il vostro modo di lavorare?

Sonia afferma che la possibilità di avere frequenti colloqui con un esperto esterno che stimola attraverso domande e proposte, contribuisce a far riflettere e costringe a pensare a cose sulle quali non ci si sarebbe soffermati. Spesso, infatti, il tempo limitato a disposizione, i ritmi frenetici della vita contemporanea riducono gli spazi di percezione e la riflessività.

Anche Marion condivide il fatto che manca il tempo. Inoltre i momenti dedicati al confronto circa i percorsi scolastici e le azioni educative messe in atto, sono davvero limitati.

Anna, invece, pone l'attenzione sui questionari proposti alle famiglie che, a suo modo di vedere, permettono un ritorno circa la percezione delle famiglie delle attività che si fanno a scuola. Dalle risposte ai quesiti si può capire l'interesse dei genitori: "anche perché talvolta ci sono un certo tipo di pensieri rispetto a quello che si fa".

Perché ci sia una giusta partecipazione dei bambini alle attività proposte, infatti, è importantissimo che ci sia un giudizio positivo da parte dei genitori e soprattutto ci sia una condivisione del progetto. Solo così il bambino trova conferma dell'importanza di quello che viene fatto a scuola e vive intensamente le lezioni.

Nadia pone l'attenzione sul fatto che spesso i genitori sono abituati ad un metodo di insegnamento più tradizionale e cioè basato sull'uso del quaderno, di schede e di testi scritti. La maestra afferma che all'inizio rilasciava qualche scheda a modi riassunto di quanto detto e fatto in classe. Poi questa pratica è venuta meno perché è maturata in lei la consapevolezza che non c'è assolutamente il bisogno di codificare ciò che viene svolto nelle attività di classe.

Marion dice che si lavora talmente tanto e bene in aula che ai bambini rimane in testa il lavoro svolto con le maestre ed i compagni e pertanto non c'è la necessità "di fare il quaderno".

Sonia condivide che spesso i genitori se non vedono un lavoro scritto sul quaderno molti ritengono che non si sia fatto nulla. Cosa questa che viene nuovamente confermata da Nadia.

C'è diffusa ad ogni livello del sistema scolastico, anche istituzionale, l'idea che bisogna rendicontare quello che si è fatto, e se non c'è traccia scritta il lavoro è stato insufficiente. Spesso, invece, il rischio è quello di consumare tantissimo tempo per fare questo lavoro di rendicontazione attraverso l'enumerazione ed elencazione delle attività. Il rischio è che si renda statico il procedere del percorso formativo e si rallentino gli apprendimenti e la partecipazione dei bambini.

Un modo per lasciare traccia di quanto si è svolto in classe e non interferire con la didattica potrebbe essere l'effettuazione di percorsi di ricerca come quello che si sta qui proponendo. Infatti in questo modo si può avere una riflessione sulle narrazioni delle varie attività svolte, si possono vedere i risultati e i livelli di partecipazione degli alunni, le trasformazioni di consapevolezza sia dei discenti che delle maestre.

C'è però un problema da non sottovalutare circa la necessità di introdurre prima o poi anche la produzione scritta. Se è vero che i bambini così imparano presto a comunicare e a sentire come un qualche cosa di perso-

nale la lingua straniera, è necessario anche che si impari a scrivere. Quindi un problema su cui le maestre spesso si sono fatte la domanda, rimane ancora insoluto. Quando cominciare l'uso del quaderno e come utilizzarlo, come introdurre la scrittura anche in lingua straniera? In altra parte di questo lavoro, e specificatamente quando si è fatto riferimento all'azione trasformativa, si è tentato, a mio parere in maniera convincente, di dare una risposta a questo quesito.

Ritornando nel merito della domanda che chiedeva se e come la ricerca potesse aver modificato l'agire delle maestre in classe, Anna ricorda la propria esperienza. La maestra ci dice che l'aver riflettuto sui rischi di confusione tra una lingua comunitaria e l'altra, l'ha spinto ad essere più attenta e critica verso sé stessa e verso il suo modo di lavorare. Questo modo di agire l'ha portata anche a modificare i suoi pregiudizi iniziali, permettendole di trasformare ciò che a prima vista sembrava un problema, in una risorsa.

Anna infatti ha iniziato ad osservare se l'interferenza fra le discipline fosse positiva o negativa, se potesse servire o meno alle sue lezioni e, soprattutto, se creasse davvero confusione nei bambini. Il fatto, per esempio, che i bambini rispondessero prima in inglese piuttosto che in tedesco era una cosa che la infastidiva, perché riteneva che ciò fosse un insuccesso personale; invece riflettendo su questa considerazione ha compreso che episodi di questo tipo non sono motivo di fallimento, ma semmai una risorsa. Inoltre Anna ritiene che la ricerca sia stata utile perché essa permette di riflettere, capire e correggere il proprio operare: "...siccome so che succede questa cosa, e ne abbiamo parlato e allora la osservo in un altro modo".

Anche Marion condivide quanto asserito dalla collega, anche lei, da quando è iniziato il percorso di ricerca, è più attenta a riflettere sulle possibili ripercussioni positive e negative che ci sono nel rischio di interferenze tra lingue straniere.

Nadia invece, ascoltando l'intervista del bambino Lorenzo, ha deciso di modificare il modo di proporre alcuni giochi. Infatti, in Simon says, non fa più uscire i bambini dal gioco, una volta che hanno sbagliato: "io infatti non li elimino più, è lo stesso se sbagliate e andiamo avanti e basta." E poi ancora la maestra ha contestualizzato il gioco obbligando tutti i bambini a ripetere, prima di mimare l'azione, la frase: "Simon says". In questo modo gli alunni sono costretti a riflettere e non possono copiare i gesti dei compagni più veloci e quindi l'insegnante ha il tempo giusto per controllare se i suoi studenti hanno compreso quanto imparato. Questi sono degli ottimi esempi di come la ricerca è riuscita a modificare, migliorandolo, il contesto educativo e contemporaneamente ha reso più attenti e consapevoli tutti gli interlocutori coinvolti nelle attività di classe.

Visto che si parla da un po' di tempo di valutazione e nessuno ha ben chiaro come poter mettere in atto dei percorsi efficaci di validazione della scuola trentina, una ricerca di questo tipo potrebbe quindi diventare un metodo per valutare l'operato dei docenti? O per fare dei percorsi di autovalutazione?

Anna ritiene che qualsiasi momento in cui ci si trova a confrontarsi su come si insegna sia sempre una risorsa in più, un arricchimento personale. In questo la ricerca con la presenza della figura esterna dell'insegnante-ricercatore, è risultata fondamentale per avere giusti stimoli per la riflessione. Il ricercatore agisce come catalizzatore, genera contraddizioni ed evidenzia criticità, favorendo la discussione. Rimanere chiusi solamente nel piccolo gruppo con cui si collabora da anni, rischia infatti di generare un dibattito che può risultare ripetitivo e sterile. "Il fatto che ci sia qualcuno da fuori, che ha delle altre informazioni, ti sottolinea cose che tu non noti." In questo modo la ricerca, se si diffondesse nelle scuole, potrebbe divenire una buona pratica che potrebbe contribuire a superare le diffidenze degli insegnanti

circa la valutazione. Essa potrebbe essere assunta come modalità di controllo e valutazione dell'operato dei docenti. E' necessario, infatti, che chi è preposto a valutare sia capace, da esterno, di entrare nei profondi gangli educativi delle scuole trentine, che sono molto differenti tra loro in quanto inserite nei molteplici contesti propri della nostra provincia. Se arrivasse un valutatore esterno, incapace di capire i reali successi ed insuccessi di quello specifico processo formativo, si limiterebbe a dare dei giudizi parziali. La somministrazione di test con presunzione di oggettività, spesso fotografa una realtà diversa da quella che i docenti vivono quotidianamente. Tali questionari sarebbero visti ancora una volta con diffidenza e contrapposizione, perché darebbero una visione estremamente parziale di come funziona quella determinata scuola. Queste tipologie di test sono completamente avulse dal contesto e pertanto i dati che essi forniscono non tengono in considerazione delle specificità di ogni comunità (presenza di alunni stranieri più o meno rilevante, livello culturale delle famiglie degli utenti della zona, metodi di insegnamento adottati...) e pertanto la loro funzione, seppur utile, non risulta essere esaustiva. Una commistione tra indagini quantitative, arricchite da ricerche di tipo qualitativo possono rendere giustizia alle realtà scolastiche del Trentino.

E ancora le maestre confermano che la ricerca potrebbe essere un bel modo per fare percorsi di valutazione. Nadia asserisce con sicurezza che fin dalla prima intervista il suo metodo di lavoro e il suo modo di porsi in classe è cambiato; arriva addirittura ad affermare che: "grazie alla ricerca, io vedo nel mio percorso un entusiasmo maggiore". L'idea sottesa è che occasioni di confronto e di arricchimento di alto profilo permettono di aumentare la consapevolezza di quello che si sta facendo, generano conferme del proprio agire, vengono chiariti i dubbi e si dissolvono le preoccupazioni. In sostanza si agisce in modo piacevole nel profondo di

noi stessi sia come persone, che come insegnanti, a tal punto che ci si sente migliori, più capaci e sicuri. I timori dell'inizio del percorso hanno lasciato pertanto il posto a rassicurazioni.

Nadia pone, inoltre, l'accento sulla necessità di una buona programmazione, sia quella personale che viene svolta per la preparazione delle singole lezioni, sia quella effettuata con le altre insegnanti. A questo proposito dice: "Ciò è utile perché costringe il docente a riflettere e ragionare".

Marion condivide sostenendo che le lezioni ben organizzate e preparate, garantiscono una precisione degli obiettivi. Qualora ci fosse dell'improvvisazione possono emergere elementi imprevisti, che non sono da sottovalutare e anzi possono essere arricchenti, ma non possono essere la prassi, che invece deve basarsi sul metodo. Anna ritiene che sia stato molto utile poter assistere alle lezioni della collega Nadia, in quanto ha potuto verificare quali attività funzionano e quali meno; inoltre, essendo anche lei un'insegnante di lingua comunitaria, ha potuto riproporre giochi e metodologie anche durante le ore della sua disciplina. Ha trovato nuovi spunti e stimoli per presentare le sue lezioni e ciò, oltre che arricchire, può offrire un antidoto alla noia che si genera in chi fa da anni sempre le stesse attività. Se si annoia il docente, infatti, risulta difficile che la sua proposta didattica sia accattivante per gli alunni.

La presenza del doppio insegnante, inoltre, è utile anche in sede di valutazione, in quanto due docenti riescono ad osservare i bambini da più punti di vista, da diverse angolazioni e pertanto anche aspetti che uno dei due potrebbe sottovalutare o non considerare, possono venir recuperati grazie al contributo del collega. Il giudizio del percorso di ogni alunno, quindi, può essere valutato in modo più completo.

Nadia riferendo che in alcune classi, per motivi organizzativi e di disponibilità, ha dovuto insegnare da sola, senza cioè la compresenza, ha ritenuto di dover segna-

lare che anche a lei sarebbe piaciuto poter avere un confronto più completo con le colleghe e ne ha sentito la mancanza.

Appare qui chiaro che ogni insegnante non è onnisciente e che le strategie che si possono adottare non sono le uniche possibili, ma le relazioni plurime aprono nuove possibilità. Pertanto appare evidente che l'interazione fra docenti, se fatta bene, è un validissimo modo per auto-aggiornarsi e tale pratica può raggiungere risultati molto più interessanti ed utili di certi corsi d'aggiornamento che a volte lasciano il tempo che trovano. A questo proposito si può certamente affermare che un percorso di ricerca-azione può essere un proficuo modo per svolgere l'aggiornamento. Per fortuna questa pratica si sta diffondendo anche grazie alle proposte degli istituti e dei vari enti a ciò preposti a livello provinciale. Durante la discussione emerge ancora l'importanza della meta riflessione e della rendicontazione del percorso svolto. Sarebbe stato utile pensare di effettuare un diario di bordo, ma alcuni vizi di progettazione e il sovraccarico di lavoro delle docenti coinvolte non lo hanno reso possibile. Esso avrebbe permesso contemporaneamente la catalogazione delle buone pratiche didattiche e la sottolineatura di quelle, invece, non efficaci. La cosa più interessante del compilare un diario di bordo, o come autorevolmente Luigina Mortari definisce *diario che ha cura della vita della mente*, sarebbe stata che ogni docente coinvolto avrebbe lasciato in itinere la traccia della sua più intima evoluzione. Nella parte conclusiva della conversazione si ritorna, poi, a riflettere sull'importanza della relazione, ed in particolar modo emerge l'importanza della personalità dei docenti. Tanto più un docente è disposto a mettersi in gioco, tanto più diventa accattivante per gli alunni. Emerge il fatto che i bambini, ma vale anche per i più grandi, guardano il docente nella sua interezza, tutto è da loro scandagliato; è come se l'insegnante passasse sotto uno scanner. Essi non lasciano nulla al caso e

spesso si costruiscono fantasie, si immaginano cose anche non vere sul loro docente; ma tutti questi elementi contribuiscono a creare un topos, un insegnante che in qualche misura diviene, nell'immaginario collettivo dei bambini/ragazzi un insegnante-mito. Esso viene arricchito di tratti identitari non propri ma che gli alunni gli attribuiscono sulla base delle loro proiezioni. Tutto questo risulta di fondamentale importanza perché arricchisce la circolarità educativa e crea un clima di relazioni ideale per l'apprendimento.

Un'ultima considerazione va fatta poi sul fatto che da questa ricerca è emerso ancora una volta come la lingua inglese venga percepita come preferibile rispetto a quella tedesca. I bambini, infatti, attraverso le interviste hanno evidenziato di preferire l'inglese. Anche nei momenti di partecipazione alle lezioni hanno dato segnali di questo tipo, e una ulteriore conferma la si può ricavare dai questionari scuola/famiglia che hanno confermato questa preferenza anche da parte dei genitori.

Ciò è ascrivibile al fatto che le famiglie considerano aprioristicamente più utile l'inglese rispetto al tedesco. Pertanto i bambini respirano tali convinzioni e le fanno proprie. Dalla discussione emerge poi il convincimento che l'inglese sia vincente proprio per l'appeal che la lingua stessa possiede. Le pubblicità sono quasi sempre con slogan in inglese, le canzoni sono per lo più in inglese, internet e il computer non vi possono prescindere, la cultura dominante fa riferimento al mondo americano ed anglosassone: sono tutti fattori per cui l'inglese viene concepito come preferibile.

La pratica della lingua dimostra che benché si presentino le stesse dinamiche di apprendimento giocoso, si veicolino contenuti accattivanti, la preminenza è sempre data alla lingua della comunicazione universale. In questo c'è il rischio di appiattimento culturale e quindi, pur ritenendo anche noi indispensabile che si conosca l'inglese, si auspica un recupero e la valorizzazione di tutti gli idiomi.

Anna riferisce la sua idea che alla fine il tedesco è molto utile per i bambini, perché è più regolare, con regole precise che se si applicano non si può sbagliare, l'inglese invece è più aleatorio, ha pronuncia molto complessa, e modi di dire ed espressioni particolari, fattori questi percepiti come meno rassicuranti. Questa affermazione sembra spiegare il motivo per cui i bambini, come si evince da alcune risposte date nell'intervista, percepiscano il tedesco come molto più facile dell'inglese che pur difficile, risulta tuttavia piacevole. L'inglese ha dalla sua il vantaggio dell'immediatezza, tuttavia la pronuncia comporta difficoltà e proprio su questo piano risulta importante il rapporto con persone madrelingua perché aiutano a imitare la giusta pronuncia.

Risulta quindi sempre più vera l'affermazione che ritiene che l'insegnamento in più lingue risulta fondamentale, perché attraverso il confronto delle varie riflessioni linguistiche si può costruire una consapevolezza grammaticale in ogni alunno, in modo che ognuno di loro sappia coglierne somiglianze e differenze, sfumature e ambiguità. Si può asserire che la veicolazione è valida di per sé stessa proprio per la forma mentis che contribuisce a creare nel soggetto in formazione.

#### 4.4. Il punto di vista delle famiglie

Nell'ambito del progetto "Welcome to our school play", come si è visto, sono state predisposte diverse modalità di valutazione che hanno coinvolto rispettivamente alcuni degli alunni e le insegnanti delle classi seconde. In questa sezione si vuole dar voce anche a tutte le famiglie a cui si è chiesto gentile collaborazione. Per raccogliere il loro contributo di idee alla riflessione valutativa sui vari aspetti del progetto, è stato predisposto un questionario da compilare in forma anonima e da restituire alla scuola.



È stato distribuito dalle docenti madrelingua nell'occasione di due incontri con i genitori organizzati ad hoc. Il primo, a Vigolo Vattaro, ha visto la partecipazione della maggior parte dei genitori; il secondo, a Centa, solo di pochi, per cui i questionari sono stati inviati attraverso i figli.

Su 47 questionari distribuiti ne sono rientrati 38 (81%): si può dire quindi che attraverso l'analisi delle risposte si delinea un quadro sufficientemente completo dell'universo di riferimento (tutti i genitori dei bambini di seconda).

La finalità generale del questionario era quella di raccogliere, attraverso stimoli, considerazioni, critiche e

consigli, una valutazione del progetto e di capire in che modo gli alunni rappresentavano l'esperienza in famiglia. Le risposte del questionario non sono state oggetto di un'elaborazione statistica, che in questo caso sarebbe irrilevante; il questionario è stato costruito per facilitare i genitori nell'espressione delle loro opinioni e rappresentazioni e per raggiungere il numero più ampio di persone. Un confronto diretto attraverso l'intervista individuale si è ritenuto non fosse lo strumento migliore per raccogliere questo tipo di dati, sia perché non sarebbe stato possibile raggiungere un numero considerevole di genitori, sia perché si è preferito lasciare ad essi la possibilità di riflettere e rispondere alle domande

nel momento in cui lo ritenessero più opportuno, e ancora perché in questo modo i familiari potevano esprimere liberamente le proprie opinioni, senza temere di esporsi eccessivamente nei confronti della scuola.

Il questionario è organizzato in 13 domande a risposta aperta (ad eccezione della numero 5, in cui si chiede di valutare con un punteggio alcune caratteristiche del corso) che indagano la rappresentazione che i genitori hanno del progetto, l'adeguatezza del metodo proposto ai loro figli, i punti di forza e di debolezza della proposta didattica e chiedono di suggerire eventuali possibilità di miglioramento.

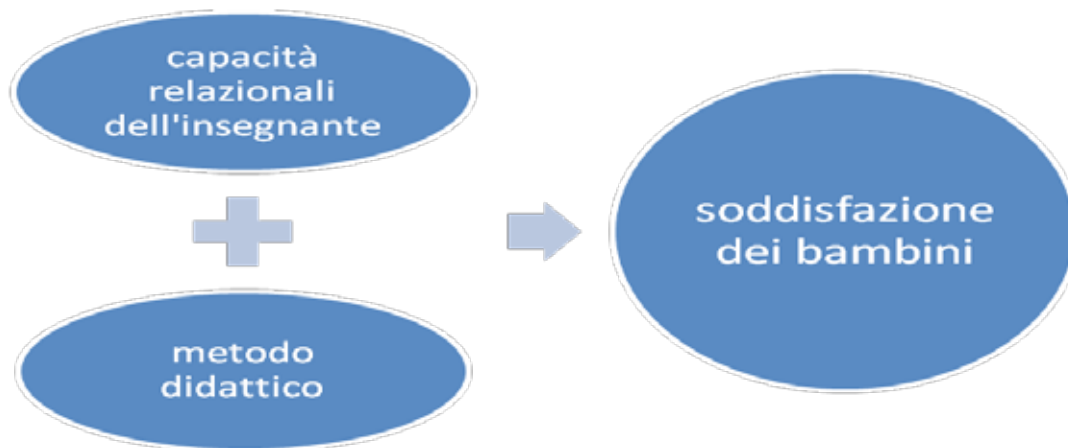
I genitori descrivono le attività che i bambini svolgono durante l'ora settimanale di inglese insistendo sulla dimensione ludica, indicando il gioco, il canto, la drammatizzazione come il metodo per veicolare l'insegnamento della lingua.

La totalità dei genitori individua nei propri figli una grande soddisfazione rispetto al percorso proposto ed individua due motivazioni alla base di questa soddisfazione: la capacità dell'insegnante di relazionarsi ai bambini e il metodo di insegnamento.

Secondo i genitori quindi ciò che fa la differenza in questa proposta è il clima che le insegnanti riescono a creare nelle classi, le modalità di relazione che scelgono nel rapportarsi con i bambini, che diventano il motivo della soddisfazione degli alunni, preconditione per un adeguato apprendimento nei bambini di quest'età. I genitori, esprimendo queste considerazioni, mostrano di avere idee strutturate sui processi di apprendimento dei bambini.

Nello specifico, la capacità delle insegnanti di relazionarsi in modo efficace ai bambini dipende da alcune caratteristiche vincenti, riportate nella tabella sottostante. Queste caratteristiche, combinate con una modalità di insegnamento dinamica, attenta a produrre un clima allegro e coinvolgente, sono le premesse per la soddisfazione dei loro figli, che esprimono a casa manifestando entusiasmo e facendo delle lezioni di inglese il momento di scuola preferito.

Le attività vengono considerate adeguate all'età dei bambini perché riescono a stimolare la loro partecipazione attiva. Si tratta per alcuni genitori di una "full immersion linguistica dolce", che permette un avvicini-



### CARATTERISTICHE INSEGNANTE

Maestra simpatica  
 .....  
 Maestra divertente  
 .....  
 Maestra gentile  
 (non mette in imbarazzo chi non capisce)  
 .....  
 Maestra gentile  
 .....  
 Maestra è gentile  
 .....  
 Le piace l'insegnante  
 .....  
 La maestra è molto simpatica  
 .....  
 Non c'è tensione  
 .....  
 Spazio alla creatività  
 .....  
 Le piace l'insegnante  
 .....  
 Insegnante simpatica e disponibile  
 .....  
 Rende gioiose le lezioni  
 .....  
 Ritiene l'insegnante brava  
 .....  
 Maestra simpatica

### MODALITÀ DI INSEGNAMENTO

vario e dinamico  
 .....  
 si diverte  
 .....  
 coinvolta e partecipa  
 .....  
 modalità didattica dell'insegnante  
 (ripete le cose spesso)  
 .....  
 riescono a coinvolgerla  
 .....  
 coinvolgimento  
 .....  
 divertente e coinvolgente  
 .....  
 allegria  
 .....  
 partecipazione  
 .....  
 elevato coinvolgimento  
 .....  
 non noioso  
 .....  
 è coinvolta e partecipa con interesse  
 .....  
 si diverte

### ATTEGGIAMENTO BAMBINI

ne parla con entusiasmo e passione  
 .....  
 entusiasmo  
 .....  
 è contento  
 .....  
 a casa parla in inglese  
 .....  
 ne parla volentieri  
 .....  
 a casa ripete frasi  
 .....  
 è molto allegro  
 .....  
 è entusiasta  
 .....  
 ne parla in modo positivo

a casa ripete quello che fa  
 .....  
 è molto felice  
 .....  
 entusiasmo  
 .....  
 ama partecipare alle lezioni  
 .....  
 entusiasmo  
 .....  
 canticchia le canzoni  
 .....  
 a casa riporta le cose apprese  
 .....  
 è entusiasta  
 .....  
 molto entusiasta  
 .....  
 si diverte



namento alla lingua in modo “graduale e senza forzature”: infatti ciò che non viene compreso dai bambini viene suggerito sotto forma di gioco o di mimo, in modo da impedire la frustrazione che deriverebbe da una mancata comprensione. In quest’età risultano vincente una modalità giocosa e la drammatizzazione, come forma espressiva che integra quella verbale.

Emerge dalle risposte fornite dai genitori un modello di apprendimento relativamente ai bambini di quest’età che deve prevedere il gioco, il coinvolgimento attivo, il divertimento e la capacità da parte dell’insegnante di mantenere viva l’attenzione che non significa banalizzare le lezioni, quanto piuttosto trovare le modalità più adatte per muoversi “tra il facile e il difficile”.

Riguardo invece all’adeguatezza del metodo di insegnamento con gli obiettivi posti, colpisce innanzitutto l’ammissione da parte di alcuni genitori di non conoscere quali siano gli obiettivi prefissati; alcuni ipotizzano che riguardino l’avvicinamento alla lingua, ma emerge una non chiarezza rispetto alle finalità del progetto. Questo indica che può essere utile prevedere una modalità di informazione efficace riguardo alle finalità di un progetto sperimentale.

La sostanziale soddisfazione per la proposta didattica è confermata anche nelle risposte che indagano i punti di forza e i punti di debolezza: chi individua dei punti di debolezza, indica esclusivamente la scarsità delle ore dedicate al progetto, che vengono giudicate insufficienti. I genitori auspicano che il numero di ore possa essere incrementato e che l’inglese diventi un insegnamento obbligatorio dalla prima alla quinta.

I punti di forza invece sono individuati nel metodo didattico basato sul gioco e sulla partecipazione attiva e sulla presenza di un’insegnante madrelingua che parla solo inglese. Questi due elementi sono visti come ugualmente necessari all’efficacia didattica del progetto. Un altro elemento è individuato nell’età dei bambini considerata dai genitori particolarmente adatta all’ap-

#### PUNTI DI FORZA

Età dei bambini  
.....  
Insegnante madrelingua  
.....  
Metodo di insegnamento  
.....  
Dolcezza del metodo  
.....  
Metodo

#### PUNTI DI DEBOLEZZA

Scarsità di ore  
.....  
Inglese non obbligatorio fin dalla prima  
.....  
Assenza di continuità  
.....  
Differente insegnamento delle altre lingue  
.....  
Metodo non adeguato a ragazzi più grandi

prendimento delle lingue.

Per colmare i punti di debolezza i genitori per la maggior parte chiedono un incremento delle ore a disposizione; interrogati in modo specifico sugli elementi di miglioramento che potrebbero essere proposti, forniscono alcune proposte.

In particolare, anche per sopperire alla scarsità delle ore a disposizione viene consigliato di assegnare ai bambini piccoli compiti o di fornire loro del materiale audio da ascoltare a casa, per evitare che da una settimana all’altra rimangano privi di stimoli. Inoltre, per rendere più efficace l’insegnamento della lingua, viene proposto di utilizzare l’inglese in altre materie.

Alcune genitori, invece, non se la sentono di dare consigli o perché si affidano all’insegnante o perché ritengono di non avere le competenze adatte; queste affermazioni suggeriscono il tema del rapporto tra scuola e famiglia che esula dall’oggetto di questo lavoro, ma



che sarebbe interessante indagare in futuro.

Riguardo alla didattica in generale, la maggior parte dei genitori è soddisfatta del lavoro svolto; una risposta indica, come suggerimento per migliorarne l'efficacia, che le attività didattiche disciplinari siano maggiormente interconnesse in progetti comuni. Alcuni invece manifestano un certo scetticismo sulla possibilità che questo metodo di insegnamento possa essere esteso anche ad altre discipline o agli alunni più grandi.

Quanto ai risultati ottenuti dai figli, la pronuncia spicca come l'elemento di maggior rilievo.

Concludendo si può sicuramente affermare che i genitori dei bambini di seconda siano assolutamente

soddisfatti del progetto proposto, considerandolo adeguato all'età dei loro figli. Semmai, i cambiamenti proposti riguardano un incremento delle ore dedicate al progetto, cosa che conferma quindi la soddisfazione della proposta; c'è chi auspica la continuità del progetto nel corso della primaria.

#### 4.5. Considerazioni conclusive

In tutto questo percorso si è cercato di valutare soprattutto gli elementi evolutivi dell'insieme della classe e anche della modalità stessa dell'insegnare.

La valutazione dei risultati dell'apprendimento in inglese rappresenta più un corollario che non la sostanza principale, sia per le finalità esplicite della ricerca, sia per gli aspetti più dichiaratamente tecnici lasciati agli insegnanti di merito.

Nonostante questo non si può sottacere un dato del tutto evidente: la questione connessa alla precisione della pronuncia da parte di tutti i bambini che non può non essere messa in relazione con la presenza dell'insegnante di madrelingua. Delle due docenti, una è originaria di London, l'altra di Coventry. I bambini a seconda del gruppo frequentato, mostrano pronunce differenti e riconducibili alla maestra di madrelingua. Tale dato emerge dal power point ed è stato peraltro riscontrato in maniera ripetuta durante la permanenza in Val di Fassa.

Un secondo punto che si vuole evidenziare emerso nel Focus Group 2, è relativo al fatto che le maestre sono rimaste sorprese dalle risposte dei bambini sulle attività considerate più efficaci e su quelle di minore valenza. Benché tali considerazioni risultassero intuitibili a priori e in parte anche rilevate dalle maestre, è comunque stato rilevato con un certo stupore il fatto che i ragazzi si esprimessero in tale maniera. Lo stato d'animo delle insegnanti – di sorpresa ed anche di un certo smarrimento – non era comunque sganciato dalla volontà di rilanciare e valorizzare le considerazioni dei bambini, utilizzandole per una ulteriore motivazione. Potevano allo stesso tempo fare una valutazione del percorso svolto dai ragazzi e anche una auto-valutazione del proprio operato.

Si può dire che i bambini hanno agito da volano per una meta riflessione e una meta cognizione da parte degli insegnanti.

Questa è una bella conferma del fatto che la circolarità educativa è nodo centrale del processo di insegnamento e che quindi ogni elemento del triangolo gioca un ruolo fondamentale.

Altra considerazione riguarda il fatto che la stessa attivazione della ricerca si è posta come grimaldello per l'apertura di un processo di acquisizione di significato nella relazione educativa.

La guida di ricerca ha impostato in maniera qualitativa l'intero percorso e ciò ha permesso di amplificare le ricadute del lavoro e le consapevolezze da parte di tutti gli attori.

Fra gli altri interventi, appare significativo quello della madrelinguista Marion, quando dice: "... bisogna rinnovarsi, pensare sempre cose nuove ...". Nel dirlo, l'espressione della voce evidenziava un tono misto tra il mesto – proprio di chi scardina una propria posizione – e il riflessivo, mostrando la consapevolezza di doversi porre nella condizione per poter migliorare.

Come si evince in altri passaggi di questo resoconto, appare chiaro il ruolo del ricercatore, figura che permette l'aprirsi di scenari attenti al cambiamento consapevole e alla innovazione.

#### 4.6. Alcuni limiti

Nel mentre si rileva l'importanza del contributo di un ricercatore, si coglie anche la parziale capacità di riflessione sui processi da parte dei docenti i quali, ad esempio, per avere pronta rassicurazione circa le impressioni in itinere, sollecitavano con una certa frequenza un parere del ricercatore, in quanto esterno e competente, essendo anche insegnante.

È evidente qui il limite dell'agire della categoria docente, che non possiede il tempo, i luoghi e in certi casi neppure gli strumenti per analizzare con consapevolezza il processo educativo. Troppo spesso gli insegnanti si rassicurano nel ripetere pedissequamente dei percorsi già noti, forse anche stereotipati.

Anche nell'esperienza di codesta ricerca, benché le insegnanti coinvolte fossero competenti, motivate e di-



sposte a spendersi con impegno, lo sguardo esterno ha permesso l'aprirsi di orizzonti che altrimenti sarebbero rimasti inesplorati.

Un secondo limite riscontrato durante la fase di riflessione è riconducibile al fatto che le docenti, richieste di ripetere con eventuali cambiamenti un'analoga attività nel corso di un nuovo anno scolastico, hanno risposto che rifarebbero l'esperienza con uguali modalità e contenuti. Ovvero pare che solo parzialmente si sia fissato il seme della revisione del processo con ipotesi di nuove situazioni da proporre, con idee diverse, magari da applicare all'uso veicolare della lingua.

Se è pur vero che il contesto di una nuova classe è la base di partenza - da conoscere - per impostare una programmazione, tuttavia serve anche avere chiara l'importanza di una pianificazione di carattere generale.

Dalle considerazioni raccolte, valutando i pareri dei genitori, si può ricavare inoltre il suggerimento circa l'utilità di prevedere una modalità di informazione efficace riguardo alle finalità di un progetto sperimentale, in modo che la scuola possa interagire con genitori "informati" e quindi ancora più attivi nel rinforzo della motivazione e dell'apprendimento dei loro figli.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M. (2002). *Metodologie della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barthes R. (1999). *Variazioni sulla scrittura-Il piacere del testo*. Torino: Einaudi.
- Bencivenga E. (2000). *Giocare per forza*. Milano: Oscar Saggi.
- Bencivenga E. (2010). *Parole in gioco*. Milano: Oscar Saggi.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2001). *Interculturalità: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Caronia L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Casula C. (1997). *I porcospini di Schopenauer*. Milano: Franco Angeli.
- Dallari M. (2001). *Dispensa lezioni SSIS: corso Saperi e identità*.
- Dallari M. (2002). *Il corpo insegnante*, dispensa delle lezioni del Laboratorio di Comunicazione Didattica Efficace, SSIS.
- Dallari M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini studio.
- De Oliveira V. L. (2007). *Il denso delle cose*. Nardò (LE): BESA Editrice.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galimberti U. (2006). *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Iori V. (2006). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini.
- Jankowski E. (1992). *Ascoltare la madre*, in Thüne, E. M. (a cura di) *All'inizio di tutto la lingua materna*, Torino: Rosenberg & Sellier.
- Maragliano R. (2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Bari: Laterza.
- Milani L. (2007). *Lettera a una professoressa. Edizione speciale quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Morin E. (2001). *I sette saperi*. Omegna (VB): Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*, Firenze: La Nuova Italia.
- Pagnini M. (1980). *Pragmatica della letteratura*, Palermo: Sellerio.
- Perticari P. (1996). *Attesi imprevisi*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Pourtois J. P. (1986). *La ricerca-azione in pedagogia*. In Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione della ricerca educativa*, Milano: Franco Angeli.
- Pellery M. (2008). *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto*, PAT, Provincia Autonoma di Trento.
- Prezzi M. (2007). *Le inter-retroazioni del potere nel setting educativo*, *Encyclopaideia*, 21, 141-161.

Finito di stampare nel mese di maggio 2016  
presso La Grafica srl, Mori (TN)



