

Attività di apprendimento per i più piccoli: giochi, canzoni, storie e attività di drammatizzazione

Il contributo si compone di due sezioni:

Sezione 1 a cura di M. Bondi- - Università di Modena e Reggio Emilia	1
Sezione 2 cura di S. Radighieri- Università di Modena e Reggio Emilia	15

Sezione 1 a cura di M. Bondi- - Università di Modena e Reggio Emilia

Attività multisensoriali, che possono favorire grandemente l'apprendimento, possono essere offerte attraverso un approccio di tipo T P R (risposta fisica totale) e attraverso l'uso di giochi naturali e versatili dal punto di vista linguistico, incorporati nella lezione in un'attenta sequenza.

Ci sono tanti tipi di giochi legati alle abilità del parlare, scrivere e leggere.

TIPI DI GIOCHI

Total Physical Response Games (TPR)

Any game involving commands and physical response to instructions.

"Simon says": Teacher gives students commands if "Simon says swim, the children must pretend to swim. If the teacher says just "swim" then they must keep still. The students are gradually eliminated until the winner is the last student left.

Go to... Place colours, numbers (any lexical field) around the room and group then individuals have to go where you tell them.

If..... Teacher gives commands. If you're wearing green, sit down.

Word games

Scrabble: cut up lots of letters. Children given lots of letters to make as many words as possible.

Hangman for older using letters children, with younger children, guess the word through drawing one line at a time of the target word.

Add the right picture. Picture of house, classroom, fridge, body etc all with detachable pieces. The children on your command have to put the objects, which have been detached from wall where you tell them. (TPR)

Board games

Divide children into groups of six. Each group is given a noughts and crosses board. (a square with nine smaller squares in it) In each of the square are pictures of items or actions or even words for older children. The children are then divided into two teams of three and assigned either the noughts or crosses. In order to win the square i.e. to put a cross or nought they have to produce a sentence or say the word in the square.(depending on ability, age) The winning team are those who get a diagonal or horizontal or vertical line of noughts and crosses. Cards can be swapped amongst groups.

Guessing games

Pass the parcel. The children sit in a circle and pass around a parcel with different layers. In each layer there is a picture of something that they have to mime for the other children to guess. The passing of the parcel is accompanied to music. The parcel is opened by the child who has the parcel when the music stops.

Speaking games

The teacher puts on the music. The children pass the ball to the child next to them. When the music stops, the child with the ball has to answer a question or describe a picture or do an action. If the child does not want to answer he can say pass. The music starts and the ball goes round again. (Slater, Willis)

Reading and Writing games

The children have to create a list of things true about themselves. The teacher has a big box with lots of sentences in it. The children take a piece of paper at a time, read it and if it's true, put it on their desk. If not they put it back and fish for another sentence. When the time is up the children try to put in a logical order putting what's most important first. My name's, I'm 7. I live in S.Ilario. I have got a sister, I have got two dogs. I like dancing and swimming.

Card games

"Snap" Cards which can be topic based. The children are given out cards perhaps with parts of bodies and as they put the cards down they have to say the word, if the next player puts down the same card, the player who says snap will win.

Drawing games

This could be a spot the difference activity or an activity where the children have to exchange information to complete the activity. A monster drawing activity where the children have to describe their drawing to a partner who in turn must draw the monster. This is best done back to back otherwise the temptation is to compare the pictures.

Music games

Musical chairs. Chairs in a row for all children to sit down. When the music begins, the children go around the chairs. The teacher takes one or even more chairs away

and when the music stops, the children must sit down. Those who don't have a place must carry out the instruction given by the teacher to get chair back.

Molti di questi hanno l'evidente vantaggio di offrire validi esercizi con language chunking in cui gli elementi linguistici sono ripetuti in modo spontaneo e naturale.

Esercizi con language chunking

"What's the time, MrWolf?"

The children stand in a line and ask the wolf (the teacher) who has his/her back to the children. Answers it's one o'clock, or two o'clock etc and the children have to take the same number of steps towards the wolf. The children repeat the question until the wolf says "Dinner Time" and then the wolf turns to try and catch one of the children who can be the wolf if ready to produce, It's..."

"Who's got the ring?"

Children sit in circle. One child goes outside, the teacher gives the ring to one child to hide in his or her hands. The student outside is called back in and has to guess who has got the ring, asking "Have you got the ring" to individual students: the children answer "Yes, I have" or "No, I haven't". Limit the number of guesses to make it a little bit more challenging. See step by step' commands

"Please, Mr Crocodile"

"The children need to cross the river but there is a big crocodile (teacher) who will only let you cross if you're wearing a certain colour. The children ask "Please, Mr Crocodile, can we cross the river?" and he replies "Only if you are wearing the colour blue/red/yellow" or "Only if you've got green eyes"etc Those children cross saying "Thank you Mr Crocodile". The others have to try but are chased by the crocodile. Those caught become new crocodiles.

Alcuni giochi sono particolarmente versatili e possono essere facilmente adattabili ai vari obiettivi linguistici. La riuscita di un gioco può essere raggiunta attraverso una programmazione e attente istruzioni. Queste spesso necessitano di essere scritte, passo per passo, nel piano della lezione.

Ad esempio:

Step by step' commands

T announces activity: Ok we're going to play a new game.

T tells ss why: It's to help us learn 'have'

T tells students format: Everybody make a circle. Now sit down!!

T shows student a ring and elicits: What's this?

T tells students to put out hands and close eyes: Now put out your hand like this and close your eyes.

T then puts ring in a students hand: Now close your hands and open your eyes.

T tells students someone has the ring but a secret: Now someone has the ring. SHHHH. It's a secret.

T calls another student into ring: Come here. Who has got the ring? Can you ask Sue?

T feeds in question if not sure: "Have you got the ring?"

T invites Sue to answer: No, I haven't

T invites student to ask another: Try again! (until finds student who answers, Yes, I have.)

T starts game off again: Right, Sue: Go outside and wait

Infatti una checklist per la preparazione di un gioco può essere un supporto molto importante. Ad es.

Titolo:
Livello:
Durata:
Conoscenze necessarie:
Problemi possibili:
Organizzazione dei giocatori:
Organizzazione dello spazio:
Materiali necessari:
Descrizione:
Alternative:
Si veda <i>Percorso 13</i> , in Mezzadri, M, (2002) <i>I ferri del mestiere. (Auto) formazione per l'insegnante di lingue</i> . Edizioni Guerra, Perugia.

In breve, l'approccio TPR richiede di ascoltare e seguire una sequenza di istruzioni e può essere adattato a molte attività di EFL: lo story telling accompagnato da attività TPR è un efficace strumento per sviluppare abilità linguistiche in classe.

Sequenza tipica del TPR
"Going to Bed." Judie Haynes (1999)

I'm watching TV.
I'm eating popcorn.
I'm tired.
I'm stretching and yawning.
I'm hugging my mom.
I'm walking upstairs.

I'm taking off my clothes.
I'm getting into the bathtub.
I'm taking a bath.
I'm washing my hair.
I'm drying myself with a towel.
I'm putting on my pajamas.
I'm getting into bed.
I'm sleeping.
For further suggestions see Chapter 1, P18 of
Philips, S. 1993. *Young Learners*. Oxford, Oxford University Press.

Follow the Leader

Teacher: Ok now get in a line. Peter.....

.. you're here. Now Anna. Now Lara. Ok, now follow me. Come on.... Round the class. Ok, we're walking, walking. Now, jumping like a kangaroo, jumping, jumping. Yes. Now flying.....like a plane. We're flying, flying, flying.....down again. We're driving, driving on the bus.....driving.....

(Slattery M. and Willis J. (2001), *English for Primary Teachers*, CUP)

Anche le canzoni di TPR sono un modo divertente per far apprendere una lingua ai bambini.

Ad esempio

The Hokey Cokey'

(traditional)

The children stand in a big circle and do the actions of the song:
The children do as the command suggests and at the chorus take hands and move in and out of the circle.

You put your right hand in
Your right hand out
In, out, in, out
Shake it all about
You do the hokey cokey
And you turn around
That's what it's all about

CHORUS

Oh, the hokey cokey
Oh, the hokey cokey
Oh, the hokey cokey
Knees bend, arms stretch,
Tra la la

Then the other verses are substituted with the following parts of the body: Left hand, right leg, left leg, whole self.

Head Shoulders Knees and Toes

Head, shoulders,
Knees, and toes,
Knees and toes
Head, shoulders,
Knees and toes
Knees and toes
Eyes and ears
Nose and mouth
Head, shoulders,
Knees, and toes,
Knees and toes. (traditional)

The wheels on the bus go round and round

The wheels on the bus go round and round,
Round and round, round and round,
The wheels on the bus go round and round,
All day long

Other people and movements to do with song

The children on the bus go wriggle, wriggle, wriggle
The mummies on the bus go chat, chat, chat
The daddies on the bus go read, read, read
The babies on the bus go 'wah wah wah.

I am a music man ...

Oh we can play on the piano, p
And this is the way we do it
Ping, ping, ping, ping, ping, ping
And that's the way we do it (horn, violin, trumpet, triangle, drum)

If you're happy and you know it

If you're happy and you know it
Clap your hands
If you're happy and you know it
Clap your hands
If you're happy and you know it
And you really want to show it
If you're happy and you know it

Le "action songs" come "Head Shoulders Knees and Toes" rinforzano l'acquisizione del lessico riferito alle parti del corpo. "The wheels on the bus go round and round Wheels.." può focalizzare i diversi tipi di persone e il tempo presente. "I am a music man ..." è perfetto per gli strumenti musicali e di sicuro la ben conosciuta. "If you're happy and you know..." può essere molto motivante per bambini, in quanto questi ultimi si sono già familiarizzati con essa nella propria lingua.

Per concludere, il TPR ha il vantaggio di offrire a tutti i tipi di alunni le condizioni più adatte all'apprendimento: "TPRS offers other advantages as well. Because it is a multi-sensory methodology, it naturally meets the needs of various learning styles. Gestures and acting meet the needs of kinesthetic learners; visual images (illustrations, props, puppets, live actors, etc.) satisfy the needs of visual learners; the tremendous amount of comprehensible Input not only appeals to auditory learners, it actually compensates for those who typically are not considered auditory learners. Students develop a real "ear for the language," learning to listen and respond with what sounds right".

Carol Gaab, (2003), *iVen Conmigo!*: Holt Spanish Level One, TPR Storytelling Book.

Le canzoni, che includono *rhymes, nursery rhymes, chants e jazz chants* offrono tutte un'ampia gamma di materiali versatili e motivanti per l'insegnamento, che possono essere sfruttati al massimo attraverso precise sequenze del percorso didattico, nelle diverse fasi della lezione e che sono semplici da imparare e memorizzare. La musica stimola l'utilizzo di entrambi gli emisferi cerebrali e risponde alle intelligenze multiple e ai diversi stili di apprendimento dei bambini.

Nursery rhymes, rhymes e canzoni possono tutte essere utilizzate per insegnare numerosi elementi linguistici in diversi momenti della lezione.

Esempi:

Nursery rhymes

A poem or song for younger children:

Jack and Jill

Jack and Jill went up the hill
to fetch a pail of water;
Jack fell down and broke his crown,
And Jill came tumbling after. (traditional)

London bridge

London Bridge is falling down,
falling down, falling down
London Bridge is falling down
My Fair Lady.

Build it up with wood and clay,
Wood and clay, wood and clay,
Build it up with wood and clay,
My fair lady
Wood and clay will wash away
My fair lady.

Ring a Ring of roses

Ring A ring of Roses
A pocket full of Posies
Atishoo, atishoo
We all fall down

Rhymes

A sailor went to sea

This is a clapping rhyme.
A sailor went to sea, sea, sea
To see what he could see see
But all that he could see, see, see
Was the bottom of the deep blue sea, sea, sea (traditional)

One potato..

One potato,
two potatoes,
three potatoes, four,
five potatoes, six potatoes,
seven potatoes more.

Rain Rain go away

Rain, rain, go away
Come back another day
(it can be substituted with wind, snow, fog, cold. and repeated with actions.)

Polly put the kettle on

Polly put the kettle on
Polly put the kettle on
Polly put the kettle on
We'll all have tea.

Sukey take it off again
Sukey take it off again
Sukey take it off again
They've all gone home (traditional)

Canzone

The Hokey Cokey'

(traditional)

The children stand in a big circle and do the actions of the song:
The children do as the command suggests and at the chorus take hands and move in and out of the circle.

You put your right hand in
Your right hand out
In, out, in, out
Shake it all about
You do the hokey cokey
And you turn around
That's what it's all about

CHORUS

Oh, the hokey cokey
Oh, the hokey cokey
Oh, the hokey cokey
Knees bend, arms stretch,
Tra la la

Then the other verses are substituted with the following parts of the body: Left hand, right leg, left leg, whole self.

Head Shoulders Knees and Toes

Head, shoulders,
Knees, and toes,
Knees and toes
Head, shoulders,
Knees and toes
Knees and toes
Eyes and ears
Nose and mouth
Head, shoulders,
Knees, and toes,
Knees and toes. (traditional)

The wheels on the bus go round and round

The wheels on the bus go round and round,
Round and round, round and round,
The wheels on the bus go round and round,
All day long

Other people and movements to do with song

The children on the bus go wriggle, wriggle, wriggle
The mummies on the bus go chat, chat, chat
The daddies on the bus go read, read, read
The babies on the bus go 'wah wah wah.

I am a music man ...

Oh we can play on the piano, p
And this is the way we do it
Ping, ping, ping, ping, ping, ping
And that's the way we do it (horn, violin, trumpet, triangle, drum)

If you're happy and you know it

If you're happy and you know it
Clap your hands
If you're happy and you know it
Clap your hands
If you're happy and you know it
And you really want to show it
If you're happy and you know it

Le "action songs" come "Head Shoulders Knees and Toes" rinforzano l'acquisizione del lessico riferito alle parti del corpo. "The wheels on the bus go round and round Wheels.." può focalizzare i diversi tipi di persone e il tempo presente. "I am a music man ..." è perfetto per gli strumenti musicali e di sicuro la ben conosciuta. "If you're happy and you know..." può essere molto motivante per bambini, in quanto questi ultimi si sono già familiarizzati con essa nella propria lingua.

Comunque, per utilizzare una canzone al suo massimo, occorre che venga sviluppata una sequenza di attività.

Ad esempio:

Sequenza di attività per canzone

One little, two little, three little Indians, four little, five little, six little Indians, seven little, eight little, nine little Indians, ten little Indian boys.

The song 'One little Indian' is very effective with younger learners

1. Lead-in- discussion about Indians in L1.
2. Show cut out of different shaped Indians and count the ten cut outs.
3. Elicit with gesture and ask "Is this Indian big?" 'Is this Indian little?'
4. Teacher gives children instructions to be big or little Indians.
5. Teacher lets children listen to song and clap to rhythm.
6. Children listen to song again putting up fingers corresponding to number of Indians.
7. Children invited to follow teacher in Indian dance, singing the song with typical Indian style movements and yell at the end.

Rhymes e Chants offrono frasi brevi e ripetitive che possono essere usate per rinforzare molte strutture e argomenti già presentati.

Caratteristiche della ripetizione

5 fat sausages frying in the pan, one went pop and the other went bang
4 fat sausages frying in the pan, one went pop and the other went bang
3 fat sausages frying in the pan, one went pop and the other went bang

2 fat sausages frying in the pan, one went pop and the other went bang
1 fat sausages frying in the pan, one went pop and the other went bang

Qui inoltre è importante sviluppare una sequenza di attività prima di introdurre una chant.

Esempi:

Rhymes

A sailor went to sea

This is a clapping rhyme.

A sailor went to sea, sea, sea

To see what he could see see

But all that he could see, see, see

Was the bottom of the deep blue sea, sea, sea (traditional)

One potato..

One potato,

two potatoes,

three potatoes, four,

five potatoes, six potatoes,

seven potatoes more.

Rain Rain go away

Rain, rain, go away

Come back another day

(it can be substituted with wind, snow, fog, cold. and repeated with actions.)

Polly put the kettle on

Polly put the kettle on

Polly put the kettle on

Polly put the kettle on

We'll all have tea.

Sukey take it off again

Sukey take it off again

Sukey take it off again

They've all gone home (traditional)

Chants

Gus always takes the bus

Gus always takes the bus.

Why?

Gus always takes the bus.
Why?
Why does he take the bus?
Because he loves it.
Elaine always takes the plane.
Why?
Why does she take the plane?
Because she likes it.
She likes it.
Jane never takes the train.
Why not?
Why doesn't she take the train?
Because she hates it.
Mike always rides his bike.
Why?
Mike always rides his bike.
Why does he ride his bike?
Because he loves it.
He loves it.
(Jazz Chants for children)

"Give me a C" "I found a cow! How?" "Polka dot pajamas"
Can all be found in Jazz Chants for Children by Carolyn Graham.

Sequenza di attività per una chant

A lead-in activity to raise the level of interest. Following on from which the words or structures can be presented through mime, or visuals. Children can be asked to invent their own actions to accompany the words. The teacher then presents the chant line by line with the actions, and then again, clicking fingers to indicate the beat: The children can then follow the chant with the correct actions or and use their bodies to follow the beat and then production, not necessarily all in one lesson

Grazie alla narrazione, si esercita l'orecchio all'ascolto di nuovi suoni, parole e frasi oltre a ripassare e consolidare altri elementi linguistici. I bambini reagiscono a ciò che hanno ascoltato attraverso azioni, istruzioni, identificazioni e ripetizioni. La narrazione stimola atteggiamenti positivi nei confronti della lingua straniera, che è percepita come esperienza reale e completa:

"Stories fascinate and motivate children. That alone should be a reason enough to assure them a prominent position in the foreign language tuition curriculum for primary schools. Stories in the foreign language have, however, even more to offer. They are an important source of language experience and help children to assimilate and process the language holistically" G. Gerngross (2001)

Ci sono criteri psicologici e culturali e criteri linguistici per scegliere fra le tante storie disponibili.

Criteria psicologici e culturali

Ellis e Brewster (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Harlow, Longman:

- content/subject matter: relevant/interesting/amusing/memorable
- visuals: use of illustrations/ attractive or colourful/size/target culture
- encourage participation: repetition/prediction/develop memory/build confidence
- motivating
- arouse curiosity
- create positive attitudes: target language/ target culture/language learning

Le attività di storytelling offrono opportunità per stimolare le abilità ricettive e produttive; tuttavia per rendere lo story-telling più efficace la sequenza didattica e le strategie sono fondamentali (vedi scheda 1 in allegato). All'interno della narrazione, le story-telling, action stories o TPRS devono essere parte integrante di questo repertorio, come nel caso dei burattini, dato che immagini e gestualità sono importantissimi. Tantissimi siti offrono suggerimenti su come costruire i propri pupazzi e come utilizzarli in diverse attività.

Esempi di action stories

Action stories for young learners

Gerngross, G. & H.Puchta (1996) *Do and Understand: 50 action stories for young learners*, Harlow, Longman.

The text is full of TPR activities, in which language learning associates with physical movement. The first story is presented as follows.

1 Teacher tells the story below and mimes it in obvious ways. Teacher repeats storytelling and miming.

2 Teacher asks students to mime while telling the story for the third time. This phase can also be repeated.

3 Teacher mimes each phase of the story and elicits the language needed from the students themselves.

Text of 'Off to School'

Turn off the alarm clock.
Get out of bed.
Put on your jeans and your T-shirt.
Have a glass of milk.
Get your school bag.
Run to the bus stop.
Look at your feet.
You've got your slippers on.
Shout, "Oh no!"

Mime used by teacher

Wake up and switch off the alarm.
Get out of bed.
Put on jeans and T-shirt.
Pour and drink glass of milk.
Pick up and put on your schoolbag.
Run and then look up at the bus stop.
Look down at your feet.
Express surprise.
Shout "Oh no!"

(outline from Nick Dawson, <http://www.longman-elt.com/>)

La drammatizzazione non è tanto un problema di recite scolastiche e feste di fine d'anno, ma può diventare un'attività regolare nella classe di lingua straniera con semplici role-plays, storie, filastrocche e canzoni, che rendono gli alunni davvero capaci di produrre un linguaggio naturale e autentico, in un modo stimolante e divertente. L'attività di drammatizzazione si presta benissimo alla classe di lingua straniera. Non necessariamente richiede lunghe recite, ma semplici storie, , nursery rhymes e canzoni che possono essere facilmente adattate e recitate.

Esempi di storie, nursery rhymes e canzoni :

- **Nursery rhymes suitable for dramatization.**

The Grand Old Duke of York

Oh the grand Old Duke of York
He had ten thousand men
He marched them up to the top of the hill
And he marched them down again.
And when they were up they were up
And when they were down they were down
And when they were only half way up
They were neither up nor down. (traditional)

Jack and Jill

Jack and Jill went up the hill
To fetch a pail of water
Jack fell down and broke his crown
And Jill came tumbling after.

- **Le canzoni**

Le canzoni, che includono **rhymes, nursery rhymes, chants e jazz chants** offrono tutte un' ampia gamma di materiali versatili e motivanti per l' insegnamento, che possono essere sfruttati al massimo attraverso precise sequenze del percorso didattico, nelle diverse fasi della lezione, e che sono semplici da imparare e memorizzare.

La drammatizzazione offre una esperienza diretta anche attraverso attività di *information gap role-plays* (gioco di ruoli con informazioni mancanti) che i bambini attuano in modo spontaneo nella loro lingua madre, spesso imitando il ruolo di figure familiari nelle situazioni della vita di ogni giorno.

Ad esempio:

Information gap role plays

These are activities that involve an exchange of information. Students have different pieces of information and need to interact in order to find the information they need

to complete the task. It is important that the information is suitable for a child's experience, it may be they have to find out which shop sells the cheapest sweets or which shop sells a particular toy. The student might have one pound to spend and has to find out what he can buy in the shop.

Role cards can be given to help students

STUDENT A

You have one pound to spend. How many sweets can you buy?

STUDENT B

You are the shop assistant.

These are the sweets and prices.

Bubble gum 50 pence

Chocolate bar 66 pence

Jelly Babies 45 pence

Toffee bar 20 pence

Green Lollipops 10 pence

Red and yellow lollipops 15 pence

Sempre l'attività di drammatizzazione può essere impiegata, sia come un efficace mezzo di apprendimento di nuove culture, stili di vita e tradizioni, sia come un veicolo per un lavoro cross-curricolare attraverso interviste e sketches.

La drammatizzazione non va intesa soltanto come realizzazione di recite scolastiche e feste di fine d'anno, ma può diventare un'attività regolare nella classe di lingua straniera con semplici role-plays, storie, filastrocche e canzoni, che rendono gli alunni davvero capaci di produrre un linguaggio naturale e autentico, in un modo stimolante e divertente.

Sezione 2 cura di Sara Radighieri– Università di Modena e Reggio Emilia
1. Il mondo del bambino: approcci metodologici e didattici

Gli aspetti metodologici ed organizzativi devono essere adeguati alla fascia d'età dei bambini, finalizzati ad una metodologia di apprendimento piuttosto che di insegnamento

e basati su un approccio naturale¹, ludico e multisensoriale². Non bisogna tuttavia dimenticare l'attenzione a un processo d'apprendimento quanto più possibile unitario, non frammentato nelle singole discipline; in questa prospettiva la lingua straniera è presentata non solo come oggetto di studio in senso stretto ma anche come strumento volto a raggiungere obiettivi educativi più ampi che spaziano dall'importanza della collaborazione e cooperazione ad un riconoscimento e consapevolezza delle differenze.

Attenzione particolare viene prestata oggi all'approccio umanistico-affettivo³. In questo contesto, un ruolo importante è ricoperto dal metodo chiamato "Risposta Fisica Totale" o "*Total Physical Response*" (TPR).

1.1. Approcci umanistico-affettivi

L'approccio umanistico-affettivo è basato sull'importanza del ruolo ricoperto da fattori affettivi e/ o umanistici nel processo di acquisizione della lingua e comprende una serie di metodi, sviluppatasi prevalentemente negli Stati Uniti a partire dagli anni '60, che sono oggi particolarmente in voga nell'ambito della glottodidattica, proprio in virtù dello sforzo di integrazione di un approccio di tipo comunicativo. Gli approcci che vanno sotto l'etichetta "umanistico-affettiva" sono prevalentemente caratterizzati dalla volontà di rimuovere ogni ostacolo all'apprendimento, sia di tipo psicologico sia affettivo, attraverso la creazione di percorsi didattici specifici.

Tra i fattori che limitano l'apprendimento troviamo: (a) sottostima della proprie attitudini all'apprendimento linguistico, in particolare un atteggiamento competitivo anziché un atteggiamento di solidarietà tra i membri di una classe, (b) fattori legati all'ansia, che sono solitamente riconducibili a certe attività, quali il parlato, e a specifiche fasce d'età, quali gli adulti, per i quali spesso il 'timore di perdere la faccia' genera paure, (c) problemi legati alla difficoltà di interpretare il rapporto docente-discente e, in particolare, l'interpretazione fallace nell'individuare il ruolo del docente da parte del discente, ecc.

Tra i diversi metodi, particolare attenzione è stata dedicata alla "Risposta fisica totale" o "TPR" che fonda i principi per un apprendimento efficace sul presupposto di un insegnamento fondamentalmente basato su un coinvolgimento totale sotto ogni aspetto: auditivo, orale, motorio, nonché affettivo.

1.2. Risposta Fisica Totale o TPR

¹ Krashen, S. & Terrel, T. (1990). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

² Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and implications*. Edinburgh, Scottish Council for Research in Education; Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main, Peter Lang; Bianchi, C., Corasaniti, P. G., Pansarasa, N. (2004). *L'inglese nella scuola primaria. L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea*. Roma, Carocci; Daliso, M. (in stampa). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia, Guerra.

³ Balboni, P. E., Coonan, C. M., Ricci Garotti, F. (2001). *Le lingue europee della scuola dell'infanzia*. Perugia, Guerra; Titone, R. (1999). *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Perugia, Guerra.

Il metodo Total Physical Response o TPR è stato sviluppato dal Dr James Asher⁴, seguendo le fasi di sviluppo del primo linguaggio del bambino. Si basa sull'idea di dare un input comprensibile⁵ attraverso comandi ai quali gli alunni rispondono attraverso azioni fisiche piuttosto che frasi verbali. Consente anche un periodo più silenzioso, nel quale gli alunni non sono spinti a parlare, finché non si sentono sicuri di essere capaci di dare ordini gli uni agli altri. Non inibisce i bambini, non fa loro richieste linguistiche troppo elevate, mentre invece prende in considerazione "high and low affective filters"⁶ nel processo dell'apprendimento, minimizzando il livello di stress e promovendo un ambiente rilassato e piacevole.

Il TPR presenta inoltre il vantaggio di lavorare sull'emisfero cerebrale destro, che domina l'apprendimento durante i primi anni, in quanto sovrintende ai processi del linguaggio del corpo, all'intonazione, al ritmo del parlato e all'immaginazione visiva. L'apprendimento si compie attraverso attività fisiche, aiutando lo sviluppo della coordinazione psico-motoria. Questo approccio sviluppa l'abilità di comprensione, insistendo sull'importanza del significato piuttosto che sulla forma. Infine risponde ai bisogni dei diversi stili di apprendimento⁷.

Il TPR è frequentemente oggetto di un equivoco, che porta molti a considerarlo utile ai fini dell'insegnamento dell'imperativo o dei verbi indicanti azioni; esso è invece un modo efficace di ampliare il lessico dei diversi argomenti, tempi e strutture della frase. Ci sono percorsi e libri di testo interamente basati sul TPR. La maggior parte degli insegnanti ha tuttavia la tendenza ad usare queste attività solo come una parte del loro repertorio didattico rivolta agli alunni piccoli. Questo approccio invece fa riferimento in modo semplice, efficace e motivante ad elementi pedagogici di indubbio valore per molti tipi di apprendente, poiché è basato sul processo di acquisizione della L1.

Il TPR può essere utilizzato nelle varie fasi della lezione. In effetti può essere usato per un'efficace presentazione della lingua, per far pratica e per le attività di rinforzo e può diventare un naturale veicolo di "riciclaggio" di elementi linguistici, specie nei momenti di inizio e termine della lezione e nella gestione della classe in generale.

Infine, esso può essere esteso allo storytelling, alle canzoni, alle attività di drammatizzazione e a compiti più creativi.

Si parla di *TPR storytelling* o *TPRS* quando i bambini imparano una storia attraverso una serie di attività preparatorie - preparazione del lessico usando figure e azioni, strutture comuni attraverso il metodo TPR - e dopo il vero e proprio storytelling, con l'insegnante

⁴ Asher, J. (1965). *Learning Another Language through Actions: The complete Teacher's Guide*, Los Gatos CA, Sky Oaks.

⁵ "Comprehensible input" (Krashen 1982) significa essere esposti ad elementi linguistici appropriate che ne consenta l'acquisizione: infatti, il linguaggio deve essere comprensibile, interessante e presentare strutture che sono leggermente più complesse rispetto a quelle di cui già si dispone; non deve seguire una presentazione di tipo grammaticale e non deve essere basata sulla forma ma sui contenuti. [cfr. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford]

⁶ Secondo Krashen (1982), "High affective filters", quali stress e ansia, "interferences" di diversi tipi possono influenzare negativamente l'apprendimento. D'altra parte, "low affective filters", che derivano dal sentirsi a proprio agio in classe, possono promuovere l'apprendimento in modo efficace. [cfr. Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford]

⁷ Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Harper-Collins Publishers; Luise, M. C. (2000). 'L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a bambini'. In Dolci, R., Celentin, P. *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 175-176.

che racconta la storia attraverso le azioni che i bambini devono mimare e quindi, quando sono pronti, tentare di riprodurre in piccoli gruppi usando nuovamente le azioni e mimando. Una storia che si presta a quest'approccio è "Going on a Bear Hunt" by M. Rosen and H. Oxenbury, or "The Frog Family", illustrated by S. Philips⁸.

Il TPR si associa bene anche alle canzoni. Un esempio tipico di una canzone che include il TPR è "The Hokey Cokey". Invece di insistere sull'immediata riproduzione e ripetizione, l'insegnante dovrebbe accompagnare i comandi della lezione con azioni e far sì che i bambini ripetano semplicemente le azioni fisiche numerose volte per più lezioni. I bambini inizieranno a cantare quando sono pronti. Questo è molto più divertente ed efficace che spezzettare la canzone in "verbal chunks", che gli alunni devono poi imparare a memoria.

Qualsiasi semplice attività di disegno o di creatività può essere inclusa nelle tecniche del TPR. Ad esempio si può costruire una maschera, mentre l'insegnante illustra e dà gli ordini in L2. Il comando va ripetuto numerose volte durante l'esecuzione del comando stesso:

"Take the paper in your hands"

"Fold the paper"

"Cut out two eyes"

"Cut out a nose"

"Cut out the mouth"

"Colour the mask blue"

Anche il *Legó* è una risorsa spesso dimenticata: si possono fare costruzioni a coppie e a gruppi mentre l'insegnante dà le istruzioni indicando colore, taglia e successione dei mattoncini.

Per riassumere, il metodo TPR ha certamente importanza nell'attività ELT dell'alunno, in quanto si dà a quest'ultimo l'opportunità di imparare una lingua nello stesso modo in cui ha imparato la propria lingua madre, con molti input naturali in un rapporto spontaneo con l'ambiente circostante. Il TPR permette al bambino di imparare 'facendo', e sviluppa sia le abilità linguistiche che la coordinazione psico-motoria. È un approccio multi-sensoriale e rispetta i diversi stili di apprendimento in un modo divertente e motivante.

2. Il gioco

Le attività ludiche, basate sull'apprendimento attraverso il fare, coinvolgendo lo sviluppo e l'utilizzo di tutti i nostri sensi, possono avere un effetto a lungo termine sui processi d'apprendimento del linguaggio e la crescita del bambino nella sua intelligenza⁹. Ci sono

⁸ Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.

⁹ Specialmente in relazione al "critical period", ovvero il periodo che coincide con il momento della vita di un bambino quando l'apprendimento risulta più semplice. Durante questo periodo è molto importante che l'insegnante utilizzi i metodi più idonei, a seconda dell'età dei propri apprendenti (per esempio, giochi e

molti vantaggi che possono essere ricondotti all'adozione di un approccio di tipo ludico.¹⁰

La dimensione ludico-creativa prende in considerazione aspetti legati all'uso del gioco come strumento preferenziale per la promozione dell'apprendimento di una lingua straniera. Le attività di gioco non si riducono ad un semplice divertimento per i bambini, e non sono associate, come avviene per gli adulti, solamente con il tempo libero, ma sono momenti necessari per aiutare il bambino a ricostruire quel mondo dell'immaginario che diventa lo strumento di conoscenza del reale¹¹. Infatti, attraverso il gioco, i bambini acquisiscono la lingua straniera in modo naturale, in un modo che è molto simile al processo d'acquisizione della L1. La lingua viene quindi acquisita in modo naturale perché viene utilizzata nelle attività stesse e presuppone il raggiungimento di un obiettivo e non è un fine in sé stesso. Inoltre, il coinvolgimento in attività ludiche stimola la motivazione dei bambini poiché giocando si divertono.¹²

2.1. Tipologie di giochi

Dobbiamo qui considerare i diversi tipi di gioco che si accompagnano all'approccio TPR e come, e quando, essi possano essere usati come reali strumenti per l'apprendimento linguistico precoce.¹³

Ci sono molti tipi di giochi, che a seconda della loro organizzazione e degli obiettivi specifici, apportano un intrinseco valore alla lezione:

- Giochi individuali, a coppie, in gruppi e a squadre l'un contro l'altro, contro l'insegnante e anche il gioco stesso
- Giochi all'interno della classe o all'esterno
- Giochi da tavolo, giochi di carte, giochi basati sul disegno, giochi musicali
- Giochi basati su diversi "principi ludici"¹⁴: "abilità, possibilità, cooperazione e incertezza"
- *Total Physical Response Games* (TPRG) , giochi di parole, giochi da indovinare
- Giochi basati su attività di *speaking, reading e writing*

Utilizzare giochi in classe richiede tempo per la preparazione dei materiali, l'organizzazione e l'esecuzione degli stessi. E' quindi importante valutare sia il tempo sia il reale "pay off" (ritorno) comunicativo. I giochi devono avere obiettivi chiari, collocarsi all'interno un percorso didattico che offra reali opportunità linguistiche e non venire considerati una semplice attività divertente. I giochi sono un'attività flessibile che

attività simili). [cfr. Freddi, G. (2000). *Il bambino e le lingue. Manuale guida per l'insegnante di lingua straniera nella scuola elementare*. Bergamo: Larus]

¹⁰ Freddi, G. (2005). Il parolaio magico, ovvero dell'insegnamento delle lingue ai bambini. In: Cambiagli, B., Bosisio, C. (ed.) *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Atti del convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, Brescia, 24-25 ottobre 2003. RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2005/1, 92-105; Titone, R. (1996a). *Bilingual education as a big game*. Porto Recanati, ELI; Titone, R. (1996b). *Imparare le lingue giocando*. Recanati, Tecnostampa.

¹¹ Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia, La Scuola.

¹² Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, OUP; Allen, N. E. (2005). *Teaching Phonemic Awareness Through Children's Literature and Experiences*. Westport, CT, Teachers Ideas Press.

¹³ Lewis, G. and Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford, Oxford University Press

¹⁴ Khan, J. (1991). *Using games in teaching English to young learners, Teaching English to Children*. Hammersmith, Harper Collins Publisher.

può essere adattata agli obiettivi linguistici e alle diverse fasi della lezione.

Essi possono essere usati come "warm up" o "wind down", attività utilizzate per iniziare o finire le lezioni in un modo piacevole. Possono essere usati come "attività d'emergenza" per rendere più vitale il ritmo della lezione, per risvegliare gli alunni assennati dopo il pranzo. I giochi sono oltremodo efficaci nel metter fine a una situazione negativa nella classe e nel riportare l'attenzione dei bambini verso l'apprendimento piuttosto che indugiare sulle dinamiche comportamentali.

Alcuni giochi sono legati a precise strutture linguistiche e possono generare un ottimo ritorno linguistico. Molti hanno il chiaro vantaggio di offrire veri e propri "drills", dove *chunks of language*¹⁵ sono ripetuti più volte con la corretta intonazione e accento. Inoltre la lingua è riprodotta in un contesto autentico e con lo scopo reale di essere in grado di partecipare al gioco. Di seguito, si riportano due esempi di attività: "Blind man's bluff" and "What's the time, Mr.Wolf?".

"Blind man's bluff"

Età: 5+

Difficoltà: molto facile da organizzare

Giocatori: 10-12 (oppure più di un gruppo contemporaneamente)

Durata: 15-20 minuti

Luogo: un'aula molto grande

Elementi linguistici: Are you...? / Yes, I am/ No, I'm not. My name is...

Descrizione: I bambini sono in piedi e formano un cerchio. Uno dei bambini viene bendato e viene condotto al centro del cerchio. I bambini in cerchio iniziano a girare intorno ballando, mantenendosi in cerchio. Ad un certo punto il bambino al centro dice: "Stop!" e gli altri si fermano.

Il bambino al centro quindi si avvicina ad uno dei bambini del cerchio e toccandogli/le i capelli, i vestiti, ecc. prova ad indovinarne il nome utilizzando le frasi appena introdotte. Se il bambino al centro indovina il nome, allora l'altro bambino viene bendato e andrà al centro a sua volta; in caso contrario, il bambino ancora bendato dovrà avvicinarsi ad un altro compagno e tentare di indovinarne il nome.

"What's the time, Mr.Wolf?"

Età: 6+

Difficoltà: molto facile da organizzare

Giocatori: uno ("wolf") + 5 o più

Durata: 10 minuti

Luogo: spazio aperto

Descrizione: Disegnare col gesso due cerchi sul pavimento: uno piccolo ed uno più grande; il piccolo è la tana del lupo, il più grande è il rifugio delle galline/pecore (il cerchio deve essere grande ma non abbastanza da contenere tutti i giocatori); il lupo sta nella sua tana,

¹⁵ Stringhe di parole colte come un tutt'uno e non analizzate in termini dei singoli elementi costituenti.

<p>Elementi linguistici: What's the time..?/ It's...o'clock/ It's dinner, lunch, breakfast time/</p>	<p>mentre le galline/pecore gli girano intorno gridando: "What's the time Mr Wolf?"; ogni volta il lupo risponde: "it's one / two / three /...o'clock"; questo si ripete almeno 5 volte e poi lui/lei può aggiungere: "...and it's lunchtime / dinnertime / tea time/..". Quindi il lupo può uscire dalla tana e provare a prendere uno dei bambini. Il bambino così catturato diventa il nuovo lupo.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Altri giochi sono particolarmente adattabili e possono essere variati per rispondere a diversi obiettivi linguistici. "Simon says" e "Memory", per esempio, possono essere usati per rinforzare l'apprendimento non solo di verbi di azione¹⁶, ma di diversi campi lessicali¹⁷: stati d'animo, tipi di cibo, mezzi di trasporto, animali ecc. In Porcelli (2003)¹⁸ troviamo uno primi studi italiani dell'approccio lessicale in ambito glottodidattico, dove il lessico, e quello che viene chiamato "extended lexicon" in particolare, gioca il ruolo centrale da sempre ricoperto dalla sola grammatica.

<p>"Simon says" Età: 6-9 Difficoltà: facile da eseguire Giocatori: 6-25 Durata: 10-12 minuti Luogo: aula grande / spazio aperto Elementi linguistici: imperativi; verbi d'azione; preposizioni; lessico</p>	<p>Descrizione: I bambini sono in piedi in semicerchio di fronte all'insegnante. L'insegnante dice ad alta voce un comando introdotto dalla frase "Simon says": "Simon says: touch something red! / clap your hands! / find a rubber! / etc." I bambini devono eseguire l'azione che l'insegnante ha chiesto. Poi l'insegnante chiama un secondo / terzo comando senza far precedere la frase "Simon says" e i bambini che eseguono l'azione sono messi fuori dal semicerchio. L'ultimo bambino che rimane prende il posto dell'insegnante e chiama i comandi.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>"Memory" Età: 5+ Difficoltà: media; necessita introduzione di nuovi vocaboli</p>	<p>Descrizione: Mescolare le carte e posizzarle faccia in giù sulla cattedra in modo che formino una griglia.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁶ Per far sì che l'attività risulti più stimolante dal punto di vista cognitivo, i bambini possono dare comandi a loro volta anche utilizzando delle flashcards.

¹⁷ Per quanto riguarda l'apprendimento del lessico, le diverse aree semantiche possono essere sfruttate con successo per sviluppare specifiche attività di apprendimento. [cfr. Canella, K. (1998). *Una parola tira l'altra: Strategie di presentazione e memorizzazione del lessico in lingua straniera nella scuola elementare*. Firenze, La Nuova Italia]

¹⁸ Porcelli, G. (2003). *Segmenti lessicali e mappe semantiche*. ITALS, Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera, 1/2003/1, 65-74.

Giocatori: 6-8

Durata: 15-16 minuti

Luogo: aula

Elementi linguistici: Is this...? / Yes, it is / No, it isn't; this is / these are...

L'insegnante chiede ad uno dei bambini di girare due carte e poi il bambino dice ad alta voce: "This is a *boat*" e "this is a *fish*". Se le due carte combaciano allora il bambino le può tenere, mantiene il turno, e può girare altre due carte, altrimenti le gira faccia in giù e il prossimo bambino gira due nuove carte.

Il bambino che colleziona più carte vince.

Invece, giochi più creativi e meno ripetitivi, strettamente legati alla produzione linguistica sono quelli che includono le cosiddette attività di *information gap*¹⁹. Qui è importante che i bambini abbiano le abilità linguistiche necessarie per rispondere alla consegna richiesta, altrimenti nell'entusiasmo di portare a termine l'attività, la L1 tenderà a prendere il sopravvento. Due esempi di questo tipo di attività sono "Directions game" e "Passport control".

"Directions game"

Età: 7+

Difficoltà: media / difficile; necessita di attenzione da parte dell'insegnante e un po' di aiuto

Giocatori: 8-16

Durata: 30 minuti

Luogo: aula spaziosa e sgombra; all'aperto

Elementi linguistici: dare indicazioni; abilità di ascolto

Descrizione: Disegnare dieci figure rappresentanti luoghi familiari (supermercato, palestra, scuola, chiesa, ecc.) e scriverne il nome su altrettanti cartoncini. Piazzare le figure in ordine sparso in diversi angoli della classe.

Dividere la classe in due gruppi o squadre (A, B). Bendare prima un bambino della squadra A; poi un bambino della stessa squadra pesca un cartoncino dal mazzo. Il bambino che ha pescato il cartoncino dà istruzioni al bambino bendato su come arrivare alla destinazione indicata. Tenere il tempo che il bambino bendato impiega per raggiungere il luogo segnalato.

Tutti i bambini della squadra A hanno un turno bendati. Poi si invertono le squadre, e i bambini della squadra B devono trovare i luoghi indicati sui cartoncini.

Tutti i tempi vengono tenuti e sommati alla fine del gioco. La squadra che avrà il tempo totale minore vince.

"Passport control"

Età: 8+

Descrizione: I bambini costruiscono il loro passaporto o documento d'identità,

¹⁹ Questo potrebbe comportare attività nelle quali gli alunni cercano le differenze in disegni simili e si scambiano informazioni per portare a termine le attività.

<p>Difficoltà: media; necessita molte spiegazioni</p> <p>Giocatori: 4-12</p> <p>Drata: 20-30 minuti</p> <p>Luogo: aula</p> <p>Elementi linguistici: How old are you? I'm...years old / Where are you going? I'm going to .../ What have you got in your bag? I've got... / Where are you from? I'm from ..., etc</p>	<p>usando foto-tessera, impronte digitali, brevi descrizioni dell'aspetto fisico, ecc. Disegnano inoltre una valigia e qualche indumento o oggetto personale in essa contenuto.</p> <p>Gli alunni usano il documento come documento d'entrata alla lezione. Si mettono in coda fuori dalla porta dell'aula di lezione e mostrano il loro documento all'insegnante prima di entrare.</p> <p>L'insegnante è l'ufficiale addetto ai controlli e formula a ciascun bambino una o due domande; ogni bambino deve rispondere alle domande per poter entrare in classe.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.2. Le attività ludiche in classe

Per il successo di ogni attività, e in modo particolare nel caso dei giochi, le istruzioni devono risultare semplici e chiare; occorre che le indicazioni siano formulate 'step by step' in L2 e che siano incorporate nel piano della lezione. Istruzioni precise offrono input linguistici adatti e accessibili e l'opportunità di ascoltare per uno scopo reale. E' spesso più facile dare le istruzioni in L1 ma gli studenti sono così privati di esempi importanti di comunicazione autentica, il che limita il processo d'apprendimento.

Anche lo spazio della classe, la disposizione e la formazione dei gruppi contribuiscono al successo dei giochi. La scelta dello spazio dove svolgere le attività, per esempio la palestra, dovrebbe essere considerata come criterio importante per determinati giochi, tanto quanto l'individuazione dei gruppi o la scelta delle coppie. Una scelta accurata può evitare che bambini iper-attivi e con comportamenti non adeguati giochino insieme. Questa attenzione alle dinamiche relazionali della classe permette all'insegnante di occuparsi dei bambini con diverse abilità cognitive e linguistiche e di fornire loro la possibilità di imparare a lavorare con tutti i membri della classe, incoraggiandone la cooperazione.

Ipotizzare diverse tipologie di gruppi per le diverse attività può diventare un rituale del gioco e una varietà di parametri possono essere usati per formare i gruppi e/o le coppie. Può essere fatto attraverso lettere, numeri, colori, collegando carte, i compleanni, i colori degli occhi e la lunghezza dei lacci delle scarpe. Questi modalità, oltre che più divertenti, sono anche meno discriminanti che semplicemente indicare i bambini o addirittura far loro scegliere le squadre. In questo modo inoltre, le indicazioni così espresse, avrebbero la doppia funzione di dare cinque minuti di pratica linguistica prima di ogni attività, come per esempio, "What letter have you got?" or "When's your birthday?" domande necessarie ai bambini per essere in grado di organizzare loro stessi i gruppi.

Un altro aspetto da ricordare sono le regole che sono alla base del gioco ed è necessario che siano definite in modo chiaro sin dall'inizio perché il gioco non degeneri in discussioni e arrabbiature. I bambini devono comprendere gli obiettivi (che non si limitano a vincere o finire per primi), le penalità (per chi imbroglia o non usa la L2) e

se necessario il sistema di punteggio, di cui anche l'insegnante deve tener conto. L'utilizzo di espressioni come: "Whose turn is it?", "Go on!", "One point for us", "He's cheating", "Try again" possono essere considerate un momento importante della discussione e delle abilità di contrattazione che hanno luogo durante ogni gioco.

Possiamo infine concludere che i giochi in ELT sono un modo autentico, motivante e divertente di produrre e rinforzare la lingua appresa. Essi sono per la maggior parte basati su dei compiti e centrati sull'alunno, offrono una naturale esposizione alla lingua e incoraggiano una reale interazione, sviluppando nei bambini abilità sociali di cooperazione e alternanza di turni e capacità di competere senza paure e aggressività. Infine hanno il chiaro vantaggio di essere ciò che i bimbi amano di più fare e forniscono il coinvolgimento, l'entusiasmo e la gratificazione che promuovono un apprendimento efficace.

3. Le canzoni

E' importante ricordare come ci siano sia fattori linguistici che affettivi che richiedono l'uso della musica in classe. Da un punto di vista linguistico è possibile coprire molti aspetti e funzioni della lingua, così come è possibile sviluppare l'ascolto e il parlato. È divertente, motivante, e facile da apprendere, inoltre la musica può aiutare la memoria a lungo termine.

3.1. Dietro le canzoni

La musica e le canzoni²⁰, ancor più della narrazione di una storia, si presentano come una sorgente di input nell'apprendimento della propria lingua, uno strumento spesso usato per calmare o intrattenere il bambino. Le canzoni sono di solito la prima forma estesa di linguaggio abbastanza complesso e ricco che il bambino è capace di produrre. Lo stesso accade nella classe di L2: attraverso le canzoni i bambini sono in grado di produrre un'ampia gamma di strutture e una ricca varietà di parole in un contesto naturale e spontaneo.

Le canzoni possono anche essere usate in classe come una fonte di input comprensibile, offrendo un modello piacevole di presentazione e di pratica della lingua, specialmente se la canzone coinvolge azioni e comandi. La musica ha anche il vantaggio di aiutare la memoria, di insegnare a usare entrambi gli emisferi cerebrali e di adattarsi ai bambini con diversi stili di apprendimento²¹ (visivo, verbale e cinestesico ecc).

Le canzoni possono aiutare il rinforzo, consolidare lessico e strutture, favorire l'esercizio delle abilità di ascolto e insegnare suoni e il ritmo, tanto quanto offrire una introduzione alle tradizioni e folklore di un paese straniero. La scelta accurata di una canzone può

²⁰ Come riferimento si vedano anche i seguenti siti Web: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/songs>
<https://www.bbc.co.uk/teach/school-radio/nursery-rhymes-songs-index/zhwdgwx>

²¹ Si veda Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Harper-Collins Publishers.

anche fornire lo spunto per organizzare un percorso di apprendimento per gli alunni più piccoli²². A questo proposito ci sono canzoni molto adatte per insegnare il lessico legato a numeri, lettere, spelling, animali, famiglia, cibo, strumenti musicali, il tempo e le festività, per ricordarne solo alcuni (si vedano gli esempi sotto, "Ten green bottles" and "One, two, three, four, five"). Altre canzoni invece possono essere un punto di partenza per argomenti e attività di tipo interdisciplinare, come ad esempio, "Twinkle twinkle little star" (cfr. il Natale) and "Everybody loves carnival" (cfr. il Carnevale).

"Ten green bottles"

Ten green bottles standing on the wall,
Ten green bottles standing on the wall,
But if one bottle should accidentally fall,
There'll be nine bottles standing on the wall.

Nine green bottles standing on the wall,
Nine green bottles standing on the wall,
But if one bottle should accidentally fall,
There'll be eight bottles standing on the wall.

Azioni:

- Disegnare dieci bottiglie (verdi) sulla lavagna
- Indica con l'indice le dieci bottiglie
- Indica con l'indice le dieci bottiglie
- Cancella una delle dieci bottiglie dalla lavagna
- Indica con l'indice le nove bottiglie
- Indica con l'indice le nove bottiglie
- Indica con l'indice le nove bottiglie
- Cancella una delle nove bottiglie dalla lavagna
- Indica con l'indice le otto bottiglie

Elementi linguistici: insegnare / far pratica coi numeri

"One, two, three, four, five"

One, two, three, four, five,
Once I caught a fish alive,
Six, seven, eight, nine, ten,
Then I let him go again.
Why did you let him go?

Because he bit my finger so.

Which finger did he bite?
This little finger on my right.

Azioni:

- Conta con le dita
- Fai finta di aver preso un pesce con la canna
- Conta con le dita
- Fai finta di lasciar libero un pesce
- Alza le spalle e apri le mani in un'espressione interrogativa
- Succhia il dito fingendo dolore
- Mima un' espressione curiosa
- Scuoti il dito mignolo della mano destra

Elementi linguistici : numeri; uso del passato; la parola "fish"

"Twinkle twinkle little star"

Azioni:

²² Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, OUP; Allen, N. E. (2005). *Teaching Phonemic Awareness Through Children's Literature and Experiences*. Westport, CT, Teachers Ideas Press.

Twinkle, twinkle, little star,
How I wonder what you are.

Up above the world so high,
Like a diamond in the sky;
Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are.

- Apri e chiudi i pugni ad ogni parola
- Allarga le braccia e le mani , e guarda in alto con espressione interrogativa
- Indica le stelle in cielo
- Forma con le dita un diamante
- Apri e chiudi i pugni ad ogni parola

- Guarda le stelle verso l'alto con espressione interrogativa

Elementi linguistici: lessico, preposizioni

"Everybody loves carnival"

Carnival , Carnival
Everybody loves Carnival.
Carnival, Carnival,
Everybody loves Carnival.

We're going to have a party,
We're going to have a party,
We're going to have a party,
And I'm going as...
(S.M. Ward)

Azioni:

- Batti le mani a tempo
- I bambini formano un serpente ("dragon"). Ogni bambino appoggia le mani sulle spalle del compagno che lo precede e così girano per la classe cantando la canzone

- I bambini indossano la loro maschera

- Cantare la canzone più volte

Elementi linguistici: vocabolario del carnevale ("mask", "dragon", "costume");
l'uso di 'going to'

E' importante scegliere canzoni con frasi abbastanza brevi e molte parole ripetute per l'attività di ELT in classe, altrimenti occorrerà molto tempo per memorizzare ed eventualmente produrre. Questo può essere poco motivante sia per l'insegnante che per l'alunno. I bambini più grandi possono essere incoraggiati a portare canzoni pop, canzonette pubblicitarie o temi di canzoni che ascoltano alla radio e alla televisione o a casa con i genitori.

Una canzone può essere sfruttata nel modo migliore usando una sequenza di attività per canzoni correlate al tema, al lessico e alle strutture. E' importante sfruttare tutto il materiale al massimo e non semplicemente offrire la traduzione della canzone, sebbene in alcuni casi la traduzione di singole parole difficili sia una necessità. Prendersi il tempo per insegnare la canzone e programmare l'attività per più di una lezione può rendere la canzone maggiormente divertente e memorabile.

Le canzoni TPR propongono una sequenza naturale di attività e sono forse le migliori da usare con i bimbi più piccoli; infatti non pongono grandi problemi di significato, possono essere rappresentate con la mimica e le azioni e imparate seguendo il metodo TPR, offrendo ai bambini molto input per interiorizzare l'attività, mettendo in pratica i comandi prima di produrre le parole. Può spesso essere una buona idea permettere ai bambini di ascoltare alcune volte e battere le mani a ritmo prima che l'insegnante dia i comandi. Si veda, ad esempio, la canzone: "If you're happy and you know it".

"If you're happy and you know it"	Azioni:
If you are happy and you know it clap your hands,	Batti le mani due volte Batti le mani due volte
If you are happy and you know it clap your hands,	Sorridi
If you are happy and you know it then your face is going to show it,	Batti le mani due volte
If you are happy and you know it clap your hands...	Batti i piedi a terra due volte Batti i piedi a terra due volte
If you are angry and you know it stamp your feet,	Espressione imbronciata
If you are angry and you know it stamp your feet,	Batti i piedi a terra due volte
If you are angry and you know it then your face is going to show it,	
If you are angry and you know it stamp your feet...	
...	
Elementi linguistici: verbi, lessico	

Nessuno mette in discussione che le canzoni siano uno strumento fondamentale nell'insegnare ai bambini una L2 per molte ragioni pedagogiche, linguistiche ed emotive. Ciò che accade spesso, però, è che esse vengano considerate semplicemente come una ricompensa a un'attività altamente divertente, ad esempio traducendole in L1, ignorando il bisogno di un'attenta sequenza di attività integrate per la presentazione e l'insegnamento della canzone stessa.

Le canzoni sono anche utili attività che propongono un rituale per iniziare o terminare la lezione in modo piacevole. Come per i giochi, possono venire utilizzate per variare il passo della lezione/l'attività o concedere ai bambini una pausa.

3.2. Rhymes and chants

L'inglese è una lingua basata sul ritmo: con *rhymes* e *chants* l'allievo è obbligato a mettere gli accenti nei modi giusti e a rispettare le forme deboli e forti degli stessi. Le *nursery rhymes* tradizionali hanno una tipica melodia ben conosciuta, mentre nelle *chants* qualsiasi ritmo può essere usato da accompagnare con le parole. L'uso delle *rhymes* incoraggia il bambino ad esplorare i suoni di ogni parola, e l'uso dell'immaginazione aiuta a sviluppare le capacità percettive verso il mondo circostante, nonché le stesse capacità espressive nel bambino. Il potere del canto è stato già da tempo riconosciuto ed inoltre, siccome le parole sono associate alla musica e al ritmo, queste acquisiscono un significato personale ed emotivo che porta il bambino a

ricordarle con più facilità²³.

Rhymes e *chants* offrono frasi brevi e ripetitive frasi che possono essere usate per rinforzare molte strutture e argomenti; inserite in ogni fase della lezione, danno la possibilità di un lavoro spontaneo e divertente sulle parole inglesi, l'accento e il ritmo, per i quali i bambini hanno una naturale predisposizione. I bambini usano *rhymes* e *chants* con i compagni in modo spontaneo, con espressioni come "I'm better than you", "You can't catch me" ("Sono meglio di te", "Tu non riesci a prendermi"); e nei giochi più comuni in cortile.

Le caratteristiche della ripetizione e la presenza di azioni favorisce gli studenti più deboli o quelli con difficoltà di apprendimento; queste attività si dimostrano meno discriminanti per gli alunni più deboli, vengono rispettati i diversi stili di apprendimento, le dinamiche positive del gruppo e l'apprendimento cooperativo sono incoraggiati in quanto gli studenti devono lavorare insieme nelle fasi di produzione. Sia *chants* che *rhymes* sono utilizzabili anche con i bimbi più piccoli per aiutarli a sviluppare le abilità di comprensione e produzione orale. A questa età gli alunni non possono ancora produrre molto autonomamente: attraverso l'uso di *chants* e *rhymes*, si sviluppa una certa *fluency* e ne risulta un senso di gratificazione.

Le filastrocche, in particolare, sono come esercizi ripetitivi sul linguaggio, ma sono resi più vivaci dalle rime, le azioni e i contesti divertenti per l'esperienza del bambino; esse inoltre, si prestano ad essere ripetute in molti diversi modi: lentamente, velocemente, in modo arrabbiato o triste aiutando l'esternazione e l'espressione di diverse emozioni.

Sia *rhymes* che *chants* possono essere usate per rinforzare le strutture linguistiche. Le *jazz chants* sono comunque particolarmente flessibili e ogni elemento lessicale o struttura linguistica può essere accompagnata da un ritmo. Possono servire a insegnare i mezzi di trasporto, gli avverbi di frequenza, le domande con "does" e "why", insomma una vasta gamma di elementi linguistici. Gli elementi lessicali possono essere via via introdotti nel corso di una *chant*, spesso attraverso stimoli nati da immagini o da ciò che i bambini decidono da soli.

Chants e *rhymes* possono anche essere utilizzate nello story-telling, nel role-play e nelle attività di drammatizzazione. L'insegnante può, ad esempio, suggerire le parole (come un suggeritore a teatro) per consentire agli alunni di concentrarsi sull'espressione dei sentimenti e delle diverse personalità, attraverso il linguaggio del corpo e la gestualità.

Ai bambini risulta piuttosto naturale trasformare in *chant* quasi ogni frase. E' possibile adattare ai *chants* qualsiasi parola / qualsiasi argomento si abbia intenzione di trattare in classe. Alcune *rhymes* possono naturalmente essere cambiate per motivazioni didattiche. L'insegnante può incoraggiare gli alunni ad inventare qualsiasi melodia per accompagnare le nuove parole introdotte se quest'ultimi lo vogliono e addirittura inventare nuovi *chants*. In alternativa si può scegliere una melodia molto conosciuta come, ad esempio, "Fra' Martino" e inserire nuove parole come negli esempi che seguono:

²³ Reilly, V. and Ward, S. (1997). *Very young learners*. Oxford: OUP.

Thomas , Thomas, where are you?

Here I am, here I am,
How do you do?

or

I like running, they like running
He likes running, she likes running
What about you?
Yes, I like it too

Le *nursery rhymes* sono chiaramente meno versatili delle *chants* dal punto di vista linguistico, tuttavia possono avere un compito importante nel comunicare tradizioni e culture. Si vedano, ad esempio, la *rhyme* "Polly put the kettle on" e "Ring around the Rosie".

"Polly put the kettle on"

Polly put the kettle on
Polly put the kettle on
Polly put the kettle on
We'll all have tea.

Sukey take it off again
Sukey take it off again
Sukey take it off again
They've all gone home (traditional)

Ring a ring o' rosies

Ring around the rosie
A pocketful of posies
"Ashes, Ashes"
We all fall down!

Or

Ring-a-Ring o'Rosies
A Pocket full of Posies
"A-tishoo! A-tishoo!"
We all fall Down! (traditional)

Il primo testo può introdurre una lezione culturale sul tè e sul suo ruolo nei discorsi degli inglesi, magari anche insegnando ai bambini a preparare una tazza di tè. La seconda può essere utilizzata per introdurre avvenimenti / eventi storici come la *Black*

Plague se necessario.

Chants e *rhymes* sicuramente saranno inefficaci, se non ci sono attività costruite su di esse tali da far sì che l'alunno possa comprendere il senso di ciò che sta facendo. Occorre porre molta attenzione nel presentare la lingua, familiarizzare l'alunno con il ritmo e fornire diverse occasioni di ripetere. Non è certamente consigliabile cercare di fare tutto nello spazio di una sola lezione, ma semmai costruire gradualmente un percorso con fasi e tecniche attentamente graduate.

Follow up activities non devono essere trascurate e potrebbero includere *puzzles*, labirinti, giochi di *matching*, disegni, *role-play*, attività di scrittura o anche la registrazione della performance del bambino. Attività di questo tipo danno agli alunni la possibilità di riflettere e di consolidare e costituiscono un momento di gratificazione nel produrre qualcosa di compiutamente concreto²⁴.

Rhymes e *chants* sono ottimi strumenti per sviluppare la lingua che serve per la vita della classe. Benché a volte oscurati da canzoni e giochi, *rhymes* e *chants* sono ricchi di grandi potenzialità, sfortunatamente non sfruttate a pieno e spesso escluse dal repertorio dell'insegnante. E' sicuramente giusto iniziare a sperimentare semplici *chants* e via via costruire liste di *chants* e *rhymes* tematiche da introdurre nei momenti più adatti della lezione.

4. Lo storytelling

Le attività di storytelling rivestono un ruolo di primaria importanza sia nel processo educativo dei bambini, che nell'insegnamento precoce dell'inglese come lingua straniera²⁵. La narrazione ha un ruolo centrale nella crescita e nell'educazione dei bambini, in quanto attività motivante e divertente oltre che esercizio di condivisione sociale. La narrazione stimola atteggiamenti positivi nei confronti della lingua straniera, che è percepita come esperienza reale e completa²⁶. Infine, sviluppa l'ascolto e la concentrazione; stimola la fantasia e permette di fare previsioni circa possibili eventi futuri.

4.1 Introdurre le storie

La scelta delle storie può esser fatta in base a vari criteri:

- la varietà dei contenuti, finalizzati a creare l'interesse, il divertimento, la voglia di 'rileggere' la storia presentata;

²⁴ Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, OUP.

²⁵ Gerngross, G. (2001). "Fascinating children: Using stories in teaching English as a foreign language in first-year primary class". In: Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*, 174-183. Frankfurt am Main, Peter Lang; Ponterotto, D. (2001). "A story in rhyme, rhythm and repetition". In: Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*, 40-51. Frankfurt am Main, Peter Lang.

²⁶ E' stato dimostrato che l'introduzione di qualche forma di storytelling nel sillabo per l'insegnamento della L2, ad un determinato punto ritenuto opportuno dall'insegnante, può portare al raggiungimento di risultati positivi. [cfr. Rossi, F. (1998). *The introduction of characters and linguistic forms in story-telling: a comparison between oral and written*, RILA- Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 30/1998/2-3, 53-65.]

- le caratteristiche stilistiche quali l'utilizzo di rime, ripetizioni, aspetti umoristici, la possibilità di interazione;
- la lunghezza delle storie, chiarezza narrativa, illustrazioni accattivanti.

Si può decidere di seguire criteri psicologici e culturali²⁷ e criteri linguistici per scegliere fra le tante storie disponibili. Per quanto riguarda soprattutto i criteri linguistici, la lingua utilizzata durante la narrazione di storie dovrebbe presentare modelli simili alla lingua parlata, rime, suoni onomatopeici, una corretta intonazione, ripetizioni lessicali, opportunità di imitazione per incoraggiare l'uso della memoria e per stimolare i bambini a fare previsioni al fine di migliorare la fiducia in se stessi e nelle proprie abilità.

La prima fase didattica è la presentazione della storia. L'introduzione dovrebbe suscitare la curiosità nei bambini e catturare la loro attenzione, fornendo la motivazione all'ascolto. Le attività di pre-lettura dovrebbero proporre una lettura delle illustrazioni e/o attività di disegno o di mimo che serviranno per presentare o ripassare i vocaboli e le strutture linguistiche principali.

La seconda fase riguarda la narrazione della storia, dove le attività di presentazione dovrebbero poi essere seguite da una prima narrazione focalizzata sulle abilità di ascolto e produzione orale. I bambini possono essere incoraggiati a partecipare, mimando o riproducendo i suoni, i dialoghi o i ritornelli.

Le attività che si possono far seguire alla lettura di una storia sono di due tipi:

- multisensoriali: disegni, attività manuali, danze, giochi, *storytelling*, rappresentazioni; queste servono a sviluppare l'autostima e la voglia di imparare;
- basate sulla lingua o sul testo: *matching, labelling, drills, gap-filling or sequencing exercises*

Tutte queste attività possono essere svolte a coppie o in gruppo. Quando si presenta una storia occorre attenersi a criteri chiave quali la scelta attenta e ragionata degli argomenti sia come varietà sia come significatività, l'analisi degli aspetti narrativi sia linguistici che stilistici e l'importanza degli aspetti grafici.

Un'introduzione accattivante e attività linguistiche e/o basate sul TPR (si veda ad es. Gerngross and Puchta, 1996²⁸) sono gli elementi che rendono lo *story-telling* efficace e coinvolgente.

4.2. Dall'ascolto alla produzione

Sono possibili una grande varietà di esercizi usati durante le attività di *storytelling*, che collegano la fase ricettiva di ascolto agli elementi di interazione e riproduzione dei principali aspetti linguistici presentati con la narrazione. Proponiamo di seguito alcuni

²⁷ Ellis, G. and G. Brewster (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Harlow, Penguin.

²⁸ Il testo presenta un certo numero di attività TPR dove la L2 è introdotta attraverso una serie di movimenti che l'alunno deve riprendere. [Cfr. Gerngross, G. & H. Puchta (1996). *Do and Understand: 50 action stories for young learners*, Harlow, Longman]

esempi di queste attività.

Listen and Repeat: esercizi usati con le storie che contengono ripetizioni lessicali e ritornelli. L'ascolto di parole ripetute più volte permette ai bambini di fare previsioni ed aumenta la fiducia nelle loro abilità di comprensione.

Listen and Discriminate: esercizi proposti con storie che contengono rime, suoni onomatopeici o ritornelli molto strutturati. Le attività di ascolto sono focalizzate sulla presentazione di suoni simili: si richiede di discriminarli e stabilire se sono affini o diversi. Questi ultimi sono molto utili se riferiti a suoni frequenti nella lingua inglese, ma insoliti nella lingua italiana.

Listen and Do: i bimbi ascoltano per poter eseguire semplici e brevi istruzioni con esercizi di TPR quali, ad esempio, "Simon says". Altri esercizi simili sono, per esempio, ascoltare per poi disegnare o colorare elementi della storia (lavorando su colore, forma, dimensione); ascoltare per indovinare l'identità di uno dei personaggi; ascoltare per abbinare la parola orale ad una immagine.

Look, Listen and Repeat: in questo tipo di esercizio l'insegnante indica una immagine che illustra un nuovo elemento lessicale dicendo "Look! It's a....". I bambini ripetono quindi in coro la parola esaminata per esercitare la loro pronuncia. L'insegnante controlla la comprensione e la pronuncia poi in un secondo tempo con una nuova domanda: "What's this?"

Listen and participate: i bambini partecipano alla narrazione della storia ripetendo le parole chiave suggerite dall'insegnante mentre la storia viene narrata nuovamente. L'insegnante presterà particolare attenzione alle pause, all'intonazione della voce, all'uso di stimoli visivi, alle espressioni del viso e alla possibilità di coinvolgere attivamente i bambini nella narrazione stessa.

Le attività di *storytelling* offrono l'opportunità di stimolare le abilità ricettive e produttive. Grazie alla narrazione, si esercita l'orecchio all'ascolto di nuovi suoni, parole e frasi, oltre a ripassare e consolidare altri elementi linguistici. I bambini reagiscono a ciò che hanno ascoltato attraverso azioni, istruzioni, identificazioni e ripetizioni. Successivamente le attività di comprensione possono coinvolgere anche materiali scritti.

4.3. Burattini e sussidi visivi

Burattini, immagini e gestualità sono importantissimi al fine di rendere le attività di *storytelling* efficaci, soprattutto quando i bambini iniziano lo studio di una lingua straniera in età precoce. I bambini ricordano le parole come se fossero immagini; storie accompagnate da immagini vivaci e colorate e da stimoli non verbali facilitano il processo di memorizzazione. . La varietà di possibilità offerte dai burattini favorisce un approccio multisensoriale che stimola l'acquisizione di nuovi input linguistici.

I burattini sono particolarmente efficaci nella fase di presentazione del lessico, durante la narrazione e nelle attività che la seguono, nel creare interesse e motivazione, nell'aiutare i bambini a entrare in relazione con la storia, a identificarsi personalmente con i personaggi e le situazioni e nel facilitare concentrazione e memorizzazione.

In ultima analisi, i burattini sono molto versatili e i bambini stessi riescono a costruirli utilizzando materiali nuovi o riciclati; i pupazzi possono assumere il ruolo del presentatore, del partner che dialoga con l'insegnante o far parte di una rappresentazione animata.

Le immagini disegnate o dipinte dai bambini sono altrettanto importanti e possono essere usate per rinarrare visivamente la storia ed eventualmente creare un libro. Posters, immagini ed illustrazioni varie possono essere ritagliate e assemblate in collage tematici collegati alla storia.

Sussidi visivi quali la lavagna, cartelloni, immagini, *flashcards*, *realia*, internet, e audiovisivi forniscono degli stimoli visivi che aiutano i bambini a comprendere quanto hanno ascoltato. I supporti visivi chiariscono il significato dei vocaboli usati nella narrazione e possono essere impiegati come sollecitazioni a ricordare e ri-narrare la storia. Le immagini video che accompagnano la narrazione o che presentano la storia stessa, forniscono un supporto visivo importante e incoraggiano la previsione di una serie di eventi. Cruciale è la scelta del video affinché sia linguisticamente efficace: dovrebbe essere adatto all'età dei bambini, al loro "lo" linguistico, vicino ai loro interessi e assicurare la possibilità di rivederlo più volte.

Tutti i tipi di sussidi visivi, dai burattini agli audiovisivi, aiutano l'immaginazione e si rivolgono direttamente al bambino ed al suo modo di interpretare il mondo. Essi dovrebbero pertanto essere sfruttati durante tutte le varie fasi delle attività di *storytelling* al fine di promuovere la partecipazione attiva, chiarire e consolidare gli elementi linguistici, coinvolgere tutti i sensi.

5. Drammatizzazione

L'attività di drammatizzazione si presta all'insegnamento degli alunni più piccoli per diversi ragioni. E' sicuramente molto motivante che l'alunno possa vedere un prodotto alla fine di un processo. I bambini hanno già familiarità col giocare a "far finta": anche lo studente più tranquillo prende confidenza e perde le eventuali inibizioni. La drammatizzazione sviluppa la cooperazione nel gruppo e soddisfa i diversi stili di apprendimento. Può, inoltre, essere usata per affrontare argomenti cross-curricolari²⁹, offrendo una varietà di modelli linguistici e pratiche comunicative che sono spesso utili per entrare in contatto con nuove culture.

5.1. Roleplay

Giocare ai maestri, alle mamme, ai commessi, imitare e copiare gli adulti che li circondano, cioè assumere ruoli è una naturale parte del gioco dei bambini. E' importante, quindi, introdurre il *roleplay* nell'insegnamento dell'inglese, non semplicemente per ripetere i dialoghi, ma per far assumere ai bambini dei ruoli, usando, adattando ed estendendo situazioni e strumenti linguistici presi dai libri di testo o da

²⁹ Per suggerimenti su come impostare un corso cross-curricolare si veda: Girard, D. (1991) *English Teacher Guide*, Harlow, Penguin (Chapter 9, *English across the curriculum*).

altri materiali e attività per l'insegnamento.

A dispetto della familiarità col *roleplay*, molto spesso i bambini si sentono inibiti e insicuri in L2 e incontrano difficoltà nel trasferire i rituali di espressione delle emozioni nell'ambiente dell'apprendimento della nuova lingua.

E' infatti consigliabile introdurre l'idea della drammatizzazione e del *roleplay* con semplici gesti, con piccoli compiti di "recitazione" e varie attività TPR, per esempio, "Mirrors"³⁰ e "Statues"³¹ o anche lasciare che i bambini inventino movimenti del corpo per esprimere diversi stati d'animo: felicità, tristezza, rabbia, noia, fame, stanchezza, freddo e caldo.

Gli allievi più piccoli spesso trovano difficile lavorare a coppie e in gruppo e spesso nell'attuare il *roleplay* è necessario lavorare con tutta la classe sotto la guida dell'insegnante. I libri del primo livello della serie "Ladybird Books"³² sono ideali per i bambini che iniziano ad esprimersi con il *roleplay*. La lettura di "Just Pretending"³³, ad esempio, permette ai bambini di sperimentare diversi ruoli. Agli alunni possono essere mostrate figure o altri *stimuli* per indovinarne il personaggio; possono venire invitati ad assumere a loro volta ruoli diversi e a ripetere le frasi con le azioni e imitandone i toni di voce adatti.

I *chants* sono un'introduzione fondamentale al *roleplay* con l'uso di parole e di azioni attraverso il ritmo, spesso rendono l'aspetto linguistico meno faticoso grazie all'uso dell'intonazione, dell'accento, di elisioni ed altri elementi prosodici. Ciò consente inoltre di esercitare "blocchi" di lingua invece di singole parole. I *chants* possono essere presentati alla classe secondo una precisa sequenza programmata dall'insegnante, dopo la quale i bambini possono assumere i vari ruoli dividendo la classe in due con l'insegnante che lavora come conduttore. "Mess? What a mess"³⁴ è una fantastica lettura/*chant* per iniziare un'attività di gioco di ruoli.

Anche le canzoni e le *nursery rhymes* possono essere un'utile introduzione al *roleplay*. I bambini fanno finta di essere i personaggi che loro incontrano nelle *rhymes*, per esempio "The Grand Old Duke of York" o "Jack and Jill". Questo è spesso più motivante che cercare di far imparare ai bambini brani di lingua piuttosto difficile e arcaica. La canzone "There's a hole in my bucket" può essere efficace con i bambini più grandi per imparare la mimica facciale, la gestualità del corpo e quindi comprendere il dialogo della canzone.

I pupazzi possono essere uno strumento utile nelle attività di *roleplay*; possono essere usati per introdurre, presentare o esercitare i dialoghi. Inoltre possono permettere un *roleplay* semplificato con tutta la classe, nonché ridurre gli elementi linguistici che devono essere imparati.

Anche le maschere sono apprezzate dai bambini e li aiutano a entrare nel ruolo, così

³⁰ L'alunno A mima un'azione: fare la doccia, giocare a pallone, vestirsi, mangiare una mela, ecc; l'alunno B ripete le azioni come se fosse lo specchio nel quale si riflette l'alunno A.

³¹ Uno degli alunni mima la forma di un oggetto mentre gli altri tentano di indovinare che oggetto sia.

³² Ladybird Books, see <http://www.ladybird.co.uk/>

³³ Just Pretending" (Macgregor, C., *Off to School* - Level 1 Start reading: Ladybird)

³⁴ "Mess? What a mess" (Macgregor C. , *Tiger Clouds* Level 1 Start reading: Ladybird)

come permettono ai bambini più timidi di superare sentimenti di imbarazzo e di inibizione.

Dialoghi e situazioni possono essere creati con facilità attorno alla lingua e agli argomenti che vengono usati in classe. La situazione e i ruoli possono essere scelti sia dalla vita di tutti i giorni (al supermercato, dal dottore, a scuola o a casa) sia dal mondo della fantasia del bambino, dove troviamo ruoli come il principe, la principessa, i draghi, i cavalieri, ecc.

Di conseguenza un'attenta sequenza di attività è fondamentale per la riuscita e il miglioramento dei processi d'apprendimento.

Il primo passo è assicurare che i bambini possiedano gli strumenti linguistici per portare a termine il *roleplay*. La lingua può essere presentata attraverso azioni, *flashcards* e tecniche di chiarificazione o attraverso dialoghi da riordinare o collegamenti tra i personaggi, in particolare con alunni più grandi. Se la lingua è già stata presentata, può essere necessario riprenderla con delle attività di *warm-up*.

La seconda fase consiste nel fissare la situazione e rinforzare la lingua presentata. Questo può essere fatto attraverso un'attività guidata che tende alla esplicitazione delle idee, descrivendo la scena, i personaggi e cosa loro dicono l'un l'altro o semplicemente attraverso le immagini, pupazzi o le azioni.

Una volta che si viene a definire il dialogo, questo può essere ripetuto insieme alla classe, prima di assegnare ai bambini i loro ruoli. Con i bambini più piccoli è preferibile condurre il *roleplay* come un'attività guidata in classe.

La penultima fase è il role-play vero e proprio. E' ovvio che quest'ultimo necessita di essere ripetuto tante più volte è possibile. Per evitare la noia, è una buona idea che i bambini cambino il/la compagno/a, mantenendo lo stesso ruolo. Con classi più avanzate si possono introdurre delle attività più impegnative con *information gap role plays*³⁵ e *role cards*, come illustrato qui sotto.

STUDENT A
You have one pound to spend. How many sweets can you buy?

STUDENT B
You are the shop assistant. These are the sweets and prices.
Bubble gum 50 pence Chocolate bar 66 pence Jelly Babies 45 pence Toffee bar 20 pence Green Lollipops 10 pence Red and yellow lollipops 15 pence

³⁵ Questo tipo di attività richiede uno scambio di informazioni. Gli alunni hanno a disposizione diversi elementi (o indizi) e devono interagire per arrivare ad ottenere l'informazione che serve loro per portare a termine il compito assegnato. E' importante che il tipo di informazione e di attività sia vicino al mondo delle esperienze dei bambini.

Il passo finale è ovviamente il feedback, attuabile in termini di performance o registrazione o di cartelloni coi dialoghi; questi sono modi efficaci di portare l'attività ad una compiuta conclusione.

Il *roleplay* è un'attività che può essere adattata a molte situazioni di apprendimento linguistico; è un ottimo strumento per parlare e per esercitare una produzione comunicativa più controllata. E' attraverso il *roleplay* che l'apprendimento linguistico diventa più creativo, comunicativo ed espressivo ad un livello spesso inconsapevole³⁶.

5.2. Sketches

Uno sketch è per definizione una piccola parte di uno spettacolo divertente. Lo sketch è un passo più vicino al *roleplay*, è più semplice della drammatizzazione di una intera commedia con tutti gli atti e le scene. Ha molti personaggi, ma tende a ruotare attorno a un particolare evento come un compleanno o un giorno di vacanza. La parte divertente scaturisce da materiale buffo e d'intrattenimento per bambini e anche dalla loro naturale abilità di far divertire gli adulti.

La drammatizzazione nella classe può essere un elemento nuovo per i bambini che possono inizialmente mostrare qualche forma di inibizione. Come con l'introduzione al *roleplay*, anche qui è essenziale graduare le attività di drammatizzazione che permettono ai bambini di usare il loro corpo, la mimica facciale e la gestualità come strumento di comunicazione. Brevi attività di mimo possono essere adattate all'uso nei diversi contesti linguistici e quindi possono essere inserite nelle diverse fasi della lezione.

Sketches possono essere inventati dall'insegnante o anche in collaborazione con i bambini; possono essere adattati a partire da dialoghi dei libri di testo o da storie semplici o usando alcuni degli EFL sketches per bambini illustrati in *Drama with children* by S. Phillips³⁷. La maggior parte del tempo non è dedicata alle battute o alla rappresentazione delle scene, ma alla presentazione dei dialoghi della storia in brani comprensibili e manipolabili. Dividere la storia o il dialogo e i suoi contenuti in più di una lezione è forse il modo più efficace di condurre a termine un compito abbastanza complesso.

L'insegnante ha bisogno di esaminare da vicino i contenuti linguistici dei testi scelti e di decidere quali elementi necessitano di essere insegnati. Può essere necessario stabilire il lessico di base. Per esempio, adattando la serie di *Meg and Mog*³⁸, occorrerà includere l'insegnamento dei personaggi e altri importanti oggetti ed eventi. Questo, spesso, può

³⁶ Uno degli aspetti più interessanti della drammatizzazione è costituito dal fatto che consente un apprendimento di tipo naturale.

³⁷ Phillips, S. (1993). *Drama with Children*, Oxford, Oxford University Press.

³⁸ Nicoll, H. and J. Pienkowski (1975). *Meg and Mog*. London, Puffin Books.

essere realizzato con efficacia attraverso immagini, attività di mimo e di TPR.

Una volta che si è lavorato sull'aspetto linguistico, l'insegnante deve presentare la situazione e i personaggi, attraverso immagini, pupazzi e tecniche di esplicitazione dei significati, facendo esercitare agli studenti le loro 'predictive skills' e ponendo loro domande specifiche:

"What's this?"
"Who's this?"
"What's his/her name?"
"Where are they?"
"What's happening?"
"What are they doing?"
"Where are they?"
"What are they doing?"

Quindi, la parte del testo che si sta preparando può essere letta usando varie tecniche. Per esempio l'insegnante può usare pupazzi per pronunciare il dialogo o dire le battute e lasciare decidere ai bambini a quale personaggio appartengono: questo aggiunge il vantaggio di controllare la comprensione. L'insegnante, inoltre, può raccontare e mimare le azioni e/o spiegare che cosa è stato detto. Con i bambini più grandi è possibile per l'insegnante dare le battute e chiedere loro di disporle in ordine logico.

Il momento successivo di questo percorso è la produzione. Con i bambini più piccoli è una buona idea rispettare il "silent period"³⁹ e concedere loro tempo per interiorizzare il linguaggio che viene usato. L'insegnante può leggere i dialoghi di nuovo e permettere ai bambini di mimarli in silenzio o mettere le battute in forma di *chant*, evitando che i bambini inciampino nelle parole e aiutandoli nella memorizzazione.

La procedura si ripete finché tutti gli elementi linguistici siano stati trattati e l'intera storia o sketch sia stata affrontata ed esercitata. All'inizio di ogni nuova sezione, ai bambini deve essere chiesto di recitare ciò che è successo fin lì. L'insegnante può suggerire le battute sino a quando i bambini siano pronti a produrle autonomamente. La maggior parte dei bambini vorrà tentare di produrre i suoni insieme con le azioni, il che facilita la memorizzazione delle battute. Se sono necessari ruoli individuali, la migliore soluzione è ovviamente coinvolgere tutti i bambini, quindi può essere necessario dividere la classe in due gruppi o inventare più personaggi, per quanto è possibile. I bambini possono anche essere usati come speaking props⁴⁰ o narratori. Ai bambini più grandi è richiesto di imparare le battute in gruppi o a coppie; dai bambini più piccoli, spesso ci potremo aspettare solo che imparino a mimare i dialoghi. Ci sono

³⁹ Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

⁴⁰ Gli alunni possono essere degli alberi o dei fiori che parlano o fanno commenti durante la produzione.

età e abilità linguistiche fondamentali da considerare nel decidere gli scopi finali dello sketch.

Utilizzare degli sketches nelle classi con gli alunni più piccoli può richiedere un investimento di tempo notevole, anche in relazione ai contenuti linguistici e al prodotto finale richiesto. Uno sketch può essere usato per rivedere e consolidare elementi linguistici già presentati o per introdurne di nuovi, attraverso un altro strumento che non sia il libro di testo. E' una tecnica che focalizza l'attenzione sulla comunicazione linguistica e sul significato piuttosto che sulla forma del linguaggio stesso.

Bibliografia

Per la sezione 1

Teoria

Asher, J. (1965), *Learning Another Language through Actions: The complete Teacher's Guide*, Los Gatos, CA, Sky Oaks Publications. Come usare il TPR in classe e le sue basi teoriche.

Freddi, G. (1990), *Azione, gioco, lingua, Padova*, Liviana Editrice Libro di base per un' introduzione alla didattica.

Gardner, H. (1993), *Multiple Intellegences: The Theory in Practice*. HarperCollins Publishers. Una guida comprensiva sulle intelligenze multiple.

Mezzadri, M. (2003), *I ferri del mestiere*. (Auto)formazione per l'insegnante di lingua. Edizioni Guerra. Soleil. Un libro completo e accessibile sulla didattica per l'insegnante di lingua.

Attività pratiche

Questi libri offrono suggerimenti sulle attività pratiche da svolgere in classe. Per l'apprendimento della lingua straniera.

Brewster, J. & G. Ellis (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, London, Penguin.

Byrne, J. & A. Waugh (1982), *Jingle Bells*, Oxford, Oxford University Press. Canzoni per l'insegnamento della lingua.

Gerngross, G. & H.Puchta (1996), *Do and Understand: 50 action stories for young learners*, Harlow, Longman.

Gerngross, G. (2001), "Fascinating Children: Using stories in teaching English as a foreign language in a first-year primary class", In M.Jimenez Raya, P.Faber. W.Gewehr, A. Peck (eds.) *Effective foreign language teaching at the primary level*, Berlin, Peter Lang, pp. 39-50

Ghinelli, C. (1992), *Fiabe e creatività. Il potenziamento della personalità creativa nella scuola materna*, Brescia, La Scuola Editore.

Graham; C. (1979), *Jazz Chants for Children*. New York, Oxford University Press.

Khan, J.(1991), *Using games in teaching English to young learners, Teaching English to Children*, Hammersmith, Harper Collins Publisher

Lewis, G and G. Bedson. (1999), *Games for Children*. Oxford, Oxford University Press.

Morgan, J. & M.Rinvoluceri (1993), *Once Upon a Time: Using Stories in the language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Murphet, T. (1992), *Music and Song*, Oxford, Oxford University Press.

Phillips, S. (1993), *Drama with Children*, Oxford, Oxford University Press.

Phillips, S. (1993), *Young Learners*. Oxford, Oxford University Press.

Slattery, M. & J. Willis (2001). *English for Primary Teachers*, a handbook of activities and classroom language. Oxford, Oxford University Press.

Wright, A. (1993), *1000 Pictures for Teachers to Copy*, Harlow, Longman.

Per la Sezione 2

Allen, N. E. (2005). *Teaching Phonemic Awareness Through Children's Literature and Experiences*. Westport, CT, Teachers Ideas Press.

Asher, J. (1965). *Learning Another Language through Actions: The complete Teacher's Guide*, Los Gatos CA, Sky Oaks.

Balboni, P. E., Coonan, C. M., Ricci Garotti, F. (2001). *Le lingue europee della scuola dell'infanzia*. Perugia, Guerra; Titone, R. (1999). *Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glottodidattica*. Perugia, Guerra.

Bianchi, C., Corasaniti, P. G., Pansarasa, N. (2004). *L'inglese nella scuola primaria. L'insegnamento della lingua straniera in una dimensione europea*. Roma, Carocci.

Canella, K. (1998). *Una parola tira l'altra: Strategie di presentazione e memorizzazione del lessico in lingua straniera nella scuola elementare*. Firenze, La Nuova Italia.

Daloiso, M. (in stampa). *Early Foreign Language Teaching*. Perugia, Guerra.

Ellis, G. and G. Brewster (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*, Harlow, Penguin.

Freddi, G. (2000). *Il bambino e le lingue. Manuale guida per l'insegnante di lingua straniera nella scuola elementare*. Bergamo: Larus.

Freddi, G. (2005). Il parolaio magico, ovvero dell'insegnamento delle lingue ai bambini. In: Cambiagli, B., Bosisio, C. (ed.) *Le lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Atti del convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica, Brescia, 24-25 ottobre 2003. RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2005/1, 92-105; Titone, R. (1996a). *Bilingual education as a big game*. Porto Recanati, ELI.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Harper-Collins Publishers.

Gerngross, G. (2001). "Fascinating children: Using stories in teaching English as a foreign language in first-year primary class". In: Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*, 174-183. Frankfurt am Main, Peter Lang.

Gerngross, G. & H. Puchta (1996). *Do and Understand: 50 action stories for young learners*, Harlow, Longman.

Girard, D. (1991) *English Teacher Guide*, Harlow, Penguin (Chapter 9, *English across the curriculum*)

- Khan, J. (1991). *Using games in teaching English to young learners, Teaching English to Children*. Hammersmith, Harper Collins Publisher.
- Krashen, S. & Terrel, T. (1990). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
- Johnstone, R. (1994). *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and implications*. Edinburgh, Scottish Council for Research in Education.
- Lewis, G. and G. Bedson (1999). *Games for children*. Oxford, Oxford University Press.
- Luise, M. C. (2000). 'L'insegnamento dell'italiano come lingua straniera a bambini'. In Dolci, R., Celentin, P., *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 175-176.
- Macgregor, C. *Tiger Clouds* - Level 1 Start reading. London, Ladybird Books. (see <http://www.ladybird.co.uk/>)
- Macgregor, C. *Off to School* - Level 1 Start reading. London, Ladybird Books. (see <http://www.ladybird.co.uk/>)
- Nicoll, H. and J. Pienkowski (1975). *Meg and Mog*. London, Puffin Books.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford, OUP.
- Ponterotto, D. (2001). "A story in rhyme, rhythm and repetition". In: Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*, 40-51. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia, La Scuola.
- Porcelli, G. (2003). *Segmenti lessicali e mappe semantiche*. ITALS, Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera, 1/2003/1, 65-74.
- Raya, M. J., Faber, P., Gewehr, W., Peck J. A. (2001). *Effective Foreign Language Teaching at the Primary Level*. Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Reilly, V., Ward, S. (1997). *Very young learners*. Oxford: OUP.
- Rossi, F. (1998). *The introduction of characters and linguistic forms in story-telling: a comparison between oral and written*, RILA- Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 30/1998/2-3, 53-65.
- Titone, R. (1996b). *Imparare le lingue giocando*. Recanati, Tecnostampa.