

Annalisa Bonomo

**L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA E DELLA LETTERATURA INGLESE ALLA LUCE
DEL CORSO UNIVERSITARIO DI FORMAZIONE E ABILITAZIONE ALLA
PROFESSIONE DI DOCENTE (TFA I CICLO).**

ABSTRACT. Ogni sapere necessita di articolazione piuttosto che di elementi disgiunti accumulati all'insegna della quantità. Allo stesso modo, l'insegnamento di discipline linguistiche alle prese con una crescente eterogeneità delle relazioni internazionali si trova a dover ripensare la propria progettazione alla luce del paradigma interculturale di cui l'inglese è, oggi, il principale protagonista. Simili considerazioni si radicano con forza all'interno di un'idea di apprendimento e insegnamento che sia 'complessa per dirla con uno dei riformatori del pensiero educativo qual è Edgar Morin (2000). All'insegna di tale considerazioni si è articolato il corso universitario di formazione e abilitazione alla professione di docente (TFA I ciclo) relativo alla classe A346 tenutosi all'università Kore di Enna nell'anno accademico 2012-2013 e di cui il presente contributo riporta alcuni tra i risultati raggiunti.

ABSTRACT. All the fields of knowledge need articulation rather than separation and quantity. Similarly, teaching languages copes with the increasing heterogeneity of international relations asking for new programmes which involve intercultural demands. English plays one of the most important roles of such a 'complex' view of teaching and learning, to quote Edgar Morin (2000) and his reform of education and thinking. The increasing spread of English in different domains encompasses the role of English teachers and their motivation. Such a debate has been the starting point of the teacher training course held at Enna "Kore University" during the academic year 2012-2013, whose results are here reported and discussed.

Considerazioni preliminari.

L'attuale paradigma interculturale alla base dell'interazione tra lingue e culture diverse rappresenta un'avvincente sfida anche in ambito educativo, investendo il campo dell'insegnamento/apprendimento linguistico dalla scuola primaria all'università. Ne consegue una didattica disciplinare legata all'insegnamento delle lingue e delle letterature straniere come chiave di lettura della modernità. Il perché risiede, con ogni certezza, nella delicata fase di

maturazione intellettuale, morale e civile degli apprendenti, alle prese con una maggiore eterogeneità delle relazioni internazionali e con una lingua, l'inglese in questo caso, principale protagonista della comunicazione transnazionale.

Simili considerazioni si radicano con forza all'interno di un'idea di insegnamento che sia 'complessa'. Per dirla con Morin, infatti, ogni sapere necessita di articolazione piuttosto che di elementi disgiunti accumulati all'insegna della quantità. La prima ed ultima finalità dell'insegnamento, sembrerebbe, quindi, confermare la prospettiva di Montaigne che già nei suoi *Saggi* sosteneva fosse «meglio una testa ben fatta che una testa ben piena»¹.

Scriva Morin,

Cosa significa “una testa ben piena” è chiaro: è una testa nella quale il sapere è accumulato, ammucchiato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso. Una “testa ben fatta” significa che invece di accumulare il sapere è molto più importante disporre allo stesso tempo di un'attitudine generale a porre e a trattare i problemi e di principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso (Morin 2000, p. 15).

Il paradigma moriniano trova un'adeguata applicazione anche in relazione all'insegnamento delle discipline linguistiche, capaci di spaziare dalla lingua

¹ In relazione al pensiero di Montaigne si veda il saggio *Dell'educazione dei fanciulli. A Madama Diane de Foix, Contessa di Gurson*, in Michel de Montaigne, *Saggi*, a cura di F. Garavini, A. Tournon, Bompiani, Milano 2012, cap. XXVI, libro primo, pp. 261-322.

strettamente intesa, alle tematiche relative alla civiltà delle lingue studiate e all'ancora più ampio campo della letteratura, elementi che solo insieme restituiscono una sintesi perfetta dell'ormai noto binomio 'lingua-cultura'.²

L'insegnamento della lingua inglese.

La ridefinizione di nuove strategie didattiche in grado di inquadrare l'insegnamento della lingua inglese all'interno della sua veloce evoluzione in moltissimi ambiti, solleva un dibattito molto acceso. Ciò che pare certo, però, è che occorra incentrare l'attenzione di docenti e discenti sulla progettazione e sviluppo di 'competenze' che condensino un uso effettivo della lingua e delineino i contorni di un parlante consapevole anche della dimensione socio-culturale dei diversi sistemi linguistici.

In altre parole, l'elaborazione di ogni 'progetto didattico' – sulla scorta del pensiero di Baldacci (Baldacci 2005) e secondo Castoldi, contemplerebbe

da un lato il costrutto di "competenza", che precisa i traguardi formativi che vogliono essere sviluppati attraverso l'esperienza formativa; dall'altro il costrutto di una "situazione problema", che sintetizza il punto di partenza e il punto di arrivo del percorso didattico e lo

²Per un'interessante applicazione del concetto di "lingua-cultura" si rimanda a G. Serragiotto, *Le lingue straniere nella scuola*, UTET, Torino 2004.

qualifica come un percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso per gli attori coinvolti (Castoldi 2009, p. 109).

Allo stesso modo, rimane delicata la relazione tra il concetto di *abilities* e lo sviluppo di ulteriori *skills*. Il problema è innanzitutto lessicale, trattandosi di due termini molto spesso usati in maniera interscambiabile; esso diventa, invece, sostanziale nel momento in cui svela un interessante interspazio d'azione per ogni insegnante, ovvero il passaggio dalle capacità individuali allo sviluppo di competenze sviluppatesi a seguito di un consapevole processo cognitivo. Quindi, se da un lato il concetto di *skills* condensa quello di *abilities*, dall'altro deve essere definito come *goal-oriented*, segnando il passo di gran parte delle programmazioni in ambito linguistico che muovono dalla consapevolezza grammaticale sino alle più ampie applicazioni del concetto di 'cultura' linguisticamente intesa.

Assumendo la prospettiva anglofona come parametro di riferimento e tenuto conto della veloce trasformazione e diffusione mondiale della lingua inglese nelle sue varianti EFL (*English as a Foreign Language*), ELF (*English as a Lingua Franca*), ESL (*English as a Second Language*), EIL (*English as an International Language*), le nozioni di *language learning* e *language teaching* acquisiscono una prospettiva più ampia che in passato, parallelamente ai concetti di *lifelong and lifewide learning*. Come diretta conseguenza di ciò, e

secondo Accorsi, il concetto di ‘apprendimenti’ ha guadagnato dagli anni novanta un’accezione piuttosto variegata, includendo,

con una distinzione forse anche troppo puntigliosa, apprendimenti acquisiti nei contesti *formali*, strutturati ed organizzati per erogare percorsi esplicitamente progettati per l’apprendimento (quali scuola, formazione professionale, università), in contesti *non formali* o semistrutturati (es. viaggi di studio, stage), nei quali l’apprendimento risiede nell’intenzionalità della persona, ed in contesti *informali* (attività lavorative, volontariato, tempo libero, ecc.) dove l’apprendimento non è intenzionale, ma fortuito o casuale (Accorsi 2013, p. 21).

L’apprendimento linguistico è, in realtà, il prodotto della relazione di tutti e tre i contesti di cui sopra, creando uno spazio inclusivo all’interno del quale il parlante è in grado di sperimentare le prime differenziazioni di contesto, attuare i principali processi linguistici e verificare il nuovo prodotto comunicativo.

Per tale ragione, la formazione dei futuri insegnanti di scuola secondaria dovrebbe ruotare intorno allo sviluppo di strategie inclusive in classe, mirando alla gestione di un sistema di *assessment* integrato che monitori tanto il ruolo dello studente quanto quello del suo insegnante. Secondo Brooks, due sarebbero le facce della valutazione in ambito scolastico; da una parte, «to enhance or inhibit meaningful learning» (Brooks 2002, p. 11); dall’altra, «the assessment can be both a tool for teaching and a straitjacket restricting it» (Brooks 2001, p.11).

Si tratta, quindi, di caratterizzare l'ambiente educativo come *culturally and grammatically responsive*, in linea con gli standard internazionali TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) e con i *performance levels* che ne scandiscono l'ormai nota struttura (*Starting, Emerging, Developing, Expanding, Bridging*).

I docenti si trovano, così, al centro di una sfida che impone loro la gestione di uno spazio d'apprendimento nel quale gli ELLs (*English Language Learners*) possano superare lo stadio di esoticità della lingua straniera con la quale sono chiamati a interfacciarsi. Proprio la percezione della differenza linguistica sarà articolata in quelli che Colombo definisce «*stages of cognitive development, learning styles, current level of skill attainment in different content areas, and English language proficiency*» (Colombo 2012, p.15); tutti elementi, questi, che consentono la costruzione di schemi d'insegnamento differenziati e *student-centered*, grazie ai quali lo studente rimane il protagonista del proprio apprendimento. Scrive Colombo, «*A differentiated classroom does not provide individualized instruction; rather, all students learn the same concepts, yet assessments, instruction materials, and, at times, specific content vary in accordance with students' learning styles, strengths, needs, and English language proficiency*» (Colombo 2012, pp.18-19).

Diretta conseguenza di un'offerta 'comprensibile' (parafrasando Krashen), sarà la necessità di stabilire quale ruolo spetti agli errori nell'apprendimento linguistico e quanto essi siano fonte inesauribile della nuova conoscenza. Proprio su tale ossimoro si fondava già nel 1905 l'ormai nota affermazione di Ernst Mach, il quale sosteneva che la conoscenza e l'errore avessero la stessa origine³. Pur risultando da diverse variabili (tra cui il mezzo d'espressione, il livello fonologico, morfosintattico, la riformulazione dei contenuti alla padronanza di *discourse levels*)⁴ la categoria dell'errore è, infatti, l'unica a condensare tutti i momenti dell'apprendimento linguistico, così come descritti dal *Common European Framework of Reference for Languages*, ovvero,

- *Types of task*, e.g. simulations, roleplay, classroom interaction, etc.
- *Goals*, e.g. the group-based learning goals in relation to the differing, less predictable goals of participants;
- *Input*, e.g. instructions, materials, etc. selected or produced by teachers and/or learners;
- *Outcomes*, e.g. output artefacts such as texts, summaries, tables, presentations, etc. and learning outcomes such as improved competences, awareness, insights, strategies, experience in decision-making and negotiation, etc;
- *Activities*, e.g. cognitive/affective, physical/reflective, group/pair/individual, processes: receptive and productive;
- *Roles*, e.g. the roles of participants both in the tasks themselves and in task planning and management;

³ Si veda E. Mach, *Knowledge and Error*, Reidel Publishing Company, Dordrecht 1905.

⁴ Per un'analisi dell'errore in ambito linguistico si rimanda per intero all'opera di C. James, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis* (1998), Routledge, New York 2013.

- *Monitoring and evaluation* of the relative success of the task conceived and as carried out using such criteria as relevance, difficulty expectations and constraints, and appropriateness.⁵

Nel passaggio dalle teorie post-chomskiane dell'errore all'applicazione di un approccio maggiormente socio-cognitivo che lo riguarda, viene fuori una seconda sfida lessicale relativa, questa volta, ai concetti di *errors* e *mistakes*, anch'essi spesso usati in maniera interscambiabile ma la cui differenza è rilevante nei processi di *monitoring* and *testing* degli studenti.

Assumendo come funzionale la classificazione in *interlingual* e *intralingual errors*,⁶ e muovendo dall'opera di Corder degli anni sessanta che introdusse l'interessante distinzione tra *error* e *mistake*, è, infatti, possibile gestire l'errore dell'apprendente promuovendo simultaneamente la percezione e l'autocorrezione dello stesso. Scrivono Allwright e Bailey,

He (Corder) uses the term *error* to refer to regular patterns in the learner's speech which consistently differ from the target language model. The regularity of such patterns reveals the learners' underlying competence – the system of rules that governs his speech. In contrast, he uses the term *mistake* to refer to memory lapses, slips of the tongue and other instances of

⁵ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Modern Language Division, Cambridge University Press, Strasbourg 2001, p. 55.

⁶ Per usare la definizione di Gass, "Interlingual errors are those that can be attributed to the NL (i.e. they involve cross-linguistic comparisons), intralingual errors are those that are due to the language being learned, independent of the NL", in S.M. Gass, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, Routledge, New York 2013, p. 92.

performance errors, as the term is used in analysis of first language data. Second language learners can often correct their own mistakes, but the errors they make, from this perspective, are part of their current system of interlanguage rules and hence are not recognizable (to the learners themselves) as “wrong”(Allwright, Bailey 1991, pp. 91-92).

Lo spostamento di prospettiva dell'errore come prodotto 'sistemico' dell'interferenza interlinguistica all'errore come esperienza 'strategica' nel processo d'apprendimento linguistico spiega il perché, oggi, siano sempre più numerose le voci a favore della necessità che l'errore si espliciti con chiarezza.

La domanda è, quindi, quali abilità sono chiamate a mettere in campo i futuri docenti in tal senso? Come regolare l'ancora contagiosa *red pen syndrome*? E cosa dovrebbe aggiungersi ai più tradizionali percorsi formativi e abilitanti degli insegnanti di lingua inglese?

Secondo Trappes-Lomax e Ferguson, tutto ruoterebbe intorno ad una nuova consapevolezza della professione d'insegnante e ad un apprendimento basato sul fare (quindi un *learning by doing*) e sul *know how and why* piuttosto che sul *know that* . Per tali ragioni occupano una posizione di rilievo le seguenti metodologie didattiche:

- a) *interactive lecture*,
- b) *cooperative learning*,
- c) *scaffolding*,
- d) *arts and crafts*,
- e) *guest speakers*,
- f) *visual aids*,
- g) *group discussions*,

- h) *role playing*,
- i) *experiments*,
- j) *problem-based learning*,
- k) *cooperative learning*,
- l) *field-based learning*.

All'interno dello spazio-classe si impone, quindi, l'uso effettivo dell'inglese, dalla sua 'fisicità' fonetica ad un lessico in cui predominano *collocations*, *phrasal verbs*, *fixed expressions* oltre che un buon numero di *bound morphemes* (flessivi e derivazionali). La struttura modulare di una programmazione didattica, articolata in *teaching/didactic units* (siano esse specificamente mirate all'apprendimento di strutture linguistico-grammaticali, o all'osservazione di istituzioni, usi, costumi, letterature, o tradizioni inglesi) dovrà, quindi, garantire la coesistenza dinamica tra *overview*, *inventory or background*, *presentation of new experiences*, *motivation*, *summarisation*, *drills*, *review*, *organization*, and *evaluation*.⁷

L'insegnamento della letteratura inglese

L'insegnamento della lingua e della letteratura sono profondamente legati. Ma discutere di come sia meglio insegnare la letteratura inglese oggi, significa

⁷ Per un'approfondita analisi di ciascun componente si rimanda a, M. Ediger, D. Bhaskara Rao, B.S. Venkata Dutt, *Teaching English Successfully* (2003), Discovery Publishing House, New Delhi 2007, pp. 117 ss.

provare a rispondere ad alcune domande dalle quali muovono metodi e prospettive educative specifiche: possiamo e dobbiamo ancora parlare di *English literature* o sarebbe più opportuno porre l'attenzione degli studenti sin dalla scuola secondaria sul concetto di *literatures in English*? È possibile non tener conto delle produzioni letterarie di quei paesi in cui l'inglese non è la prima ma la seconda lingua o una lingua straniera? E ancora, come gestire la crescente interdisciplinarietà degli studi letterari? Qual è il ruolo dei media nella loro produzione e diffusione? Che peso occorre concedergli in ambito strettamente scolastico?

L'insegnamento della letteratura può, infatti, costituire l'apice dell'esperienza di ogni insegnamento linguistico poiché, come sostiene Shantha Naik, «it provides learners with a wide range of individual, lexical, or syntactic items. [...] Moreover literature can be useful in the language learning process owing to the personal involvement it fosters in the reader. Once the student reads a literary text, he begins to inhabit the text» (Shantha Naik 2011, pp. 6-7).

Far sì che gli studenti riescano ad 'abitare' un testo, significa, dunque, comprendere la forza globale della letteratura e il suo potenziale nella ridefinizione dei futuri cittadini del mondo. Se il rigore disciplinare non è messo in discussione e con esso l'insegnamento di tutti gli strumenti su cui la letteratura si fonda (dalla metrica alla stilistica, dal concetto di canone alla

ridefinizione dello stesso, dai generi letterari ai principali modelli di critica letteraria ed analisi dei testi), occorre riconoscere un interessante cambiamento di rotta rispetto ai primissimi dettami pedagogici legati all'insegnamento della letteratura, come riportato da Chambers e Gregory:

Throughout the latter part of the nineteenth century and much of the twentieth century, students in literature classes were still taught as if their job was to “get it right”, if not tenses and inflection then interpretations and meanings. The right interpretations and meanings came not from student thought, inquiry or questioning, and certainly not from student “opinion”, which most teachers until recently (and some still, if truth be told) viewed in quotation marks, but from the instructor. “Right opinion” was what the teacher thought. (Chambers, Gregory 2006, p.11).

Creare una connessione tra le moderne generazioni di studenti e un sonetto quale *My mistress' eyes are nothing like the sun* di Shakespeare o mettere in relazione la scuola 2.0 con il pellegrinaggio di Chaucer, la poesia metafisica di Donne, la ‘virtù’ di Richardson o la fantasia sovversiva di Swift (solo per citarne alcuni), richiede la capacità di distinguere tra ciò che è importante a priori e ciò che può risultare più stimolante per i propri studenti.

Occorre, dunque, mirare alla crescita personale e intellettuale dei più giovani tenendo conto delle loro capacità di entrare in relazione con le più comuni esperienze umane che animano tutte le letterature mondiali. Lo studio di letterature ‘altre’ rispetto a quella di provenienza richiede, quindi un’ottica

decentrata, la quale, in risposta alle esigenze multiculturali e interculturali del mondo contemporaneo, ponga l'attenzione sul potere transnazionale della letteratura e – nello specifico – a quelli che Chambers e Gregory definiscono «the existential issues created by universal facts of human socialbility» (Chambers, Gregory 2006, p. 21), ovvero,

- *companionship*
- *familiar relations*
- *moral criteria*
- *views about the origins and meaning of life*
- *views about death*
- *views about religion*
- *experience of art*
- *stories* (Chambers, Gregory 2006, p. 22).

Uno studio letterario così inteso, dinamico e diretto ad una fascia d'età complessa qual è quella degli adolescenti, può mirare all'assunzione di prospettive multiple e dal sapore interculturale da parte dei più giovani e nei riguardi di protagonisti, storie, e drammi di ieri, di oggi e di domani. Elementi, questi, che devono aver voce nella caratterizzazione di curricula letterari capaci di assumere diverse forme, pur tenendo conto che,

the method of organization you choose should be a principled and intentional choice that affects your goals. If you want to expose your students to great works of literature, the chronological, author study and genre approach might be the best way to accomplish that goal. If you want to have great discussions about timeless themes or topical issues, a more thematic or topical approach would be more appropriate. Of course, many of these goals

overlap, which is why you will probably find yourself synthesizing a variety of approaches as you plan your instruction (Beach *et al.* 2013, p. 42).

I modelli cui attingere possono essere diversi e lo stesso riguarda la selezione di strategie interpretative che possono tener conto oggi più che mai di una serie di strumenti e ausili tecnologici capaci di sovrastimolare la ricezione del messaggio linguistico. Tra tutti, *selecting discussion tools, paired reading, reading workshops or independent reading, split group reading, whole class reading, creating context* (Beach *et al.* 2013, p. 50 ss).

Rimangono diversi i riferimenti teorici che agiscono sulla progettazione didattica; tra tutti, quelli che negli ultimi cinquant'anni hanno esercitato maggiore influenza si confermano di certo: *transmission theory/text-centered theory, student-centered theory, socio-cultural theory* (Beach *et al.* 2013, pp. 4-6).

Il primo modello teorico prefigura l'attività d'apprendimento come finalizzata alla trasmissione d'informazioni provenienti dall'insegnante e dirette agli studenti, intesi come «empty vessels dutifully waiting to be filled» (Beach *et al.* 2013, p.4).

In altre parole, sono gli elementi strutturali del testo e l'insegnante stessa/o a svolgere il ruolo di protagonisti dell'esperienza didattica, a fronte di una

trasmissione di conoscenza che si muoverebbe sui binari della ricezione passiva.

È il secondo modello, il così detto *student-centered*, a ribaltare tale subordinazione tra docente e discente dando vita ad un nuovo processo d'apprendimento che stabilisca la centralità assoluta dello studente, in favore di una maggiore motivazione nei riguardi della materia studiata ma senza tener sufficientemente conto della componente sociale dell'apprendimento che, è, invece, linfa vitale dello stesso. La maggiore rilevanza concessa agli studenti, incoraggiati dal docente ad esternare le proprie considerazioni e a compiere scelte di studio autonome, non sembra, infatti, del tutto sufficiente alla creazione di quella *Zona di Sviluppo Prossimale* di vygotskyana memoria che considererebbe, invece, l'esperienza dell'apprendimento come un'importante occasione socioculturale nella quale l'intervento del singolo non può prescindere dall'aiuto di altri.

Lavorando per una posizione sintetica tra la potenziata centralità dell'apprendente, il ruolo di 'facilitatore' degli insegnati, e l'importanza di un *cooperative learning* che consenta agli apprendenti di riconoscersi 'comunità' nell'esperienza della lingua inglese, l'insegnamento della letteratura – nelle programmazioni e negli indirizzi ove essa è contemplata – fa della lingua la chiave d'accesso a 'brandelli d'esperienza umana' in attesa di essere interpretati.

Da qui l'incontestabile importanza della lettura e della comprensione di testi reali, (sia in termini di *close-reading* che di *think-aloud*⁸) da sempre punto di partenza e/o di arrivo di un'esperienza didattica che ritrova nella letteratura uno strumento privilegiato nella conoscenza del proprio mondo in relazione a quello degli altri.⁹

Tirocinio Formativo Attivo (TFA) per la classe A346: l'esperienza di un laboratorio-pedagogico didattico, i risultati attesi e l'articolazione della struttura modulare.

Nell'ambito del percorso formativo dei futuri insegnanti (TFA I Ciclo) di lingua e letteratura inglese, relativamente alla classe A346, svoltosi presso l'Università di Enna "Kore" nell'anno accademico 2012-2013, un gruppo di 9 tirocinanti ha partecipato attivamente ad un laboratorio pedagogico-didattico da me coordinato e dedicato al ruolo della donna dalla società vittoriana sino ai

⁸Il *think-aloud method* solleva ancora oggi pareri contrastanti. Scrive Heine, «Some learners verbalize after only some minutes of training uninterruptedly and obviously without any cognitive effort, while others need a long training phase, and never reach a degree of fluency in their verbalizations», L. Heine, *Problem Solving in a Foreign Language*, Walter de Gruyter GmbH & Co., Berlin/New York 2010, p. 162.

⁹ Sull'importanza della lettura di veda, D. J. Sumara, *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ 2002.

nostri giorni, intitolato *Shaking gender stereotypes: the women's role from the Victorian Age to the present day*. Tale esperienza laboratoriale ha fatto da completamento agli incontri specificatamente dedicati alla didattica disciplinare durante la quale tutte le questioni teorico-metodologiche discusse nel presente articolo sono state affrontate.

All'insegna dell'evoluzione dell'ottica pluridisciplinare che già mira a superare la netta divisione tra discipline pur «senza intaccare la loro struttura logica e senza mescolare le specifiche metodologie e modalità di indagine» (Tessaro 2002, p. 86), il laboratorio è stato articolato secondo il paradigma interdisciplinare che promuove e sostiene l'interazione tra discipline differenti anche in riferimento alle rispettive metodologie, strumenti e finalità di ricerca. La collegialità degli approcci proposti ha, perciò, consentito ai tirocinanti una presa di distanza dall'atteggiamento eccessivamente disciplinarista ancora tipico della scuola secondaria sia di primo che di secondo grado.

La tematica 'femminile' è stata affrontata sia da un punto di vista squisitamente linguistico-letterario che strettamente sociale. Le diverse rappresentazioni della donna a partire dalla letteratura vittoriana sino all'età contemporanea sono state distribuite seguendo una struttura modulare. Quest'ultima, ha richiesto lo sviluppo di diverse unità didattiche, ciascuna delle quali rivolta a diverse letture della macrotematica proposta, sviluppando, nello

specifico, una selezione di testi, la creazione di esercizi, e la programmazione di attività laboratoriali.

L'excurus proposto dalla classe ha preso avvio dal saggio *A Vindication of the Rights of Women* (1792), dell'antesignana del femminismo Mary Wollstonecraft, per passare, poi, all'analisi di altre importanti figure femminili quali *Jane Eyre* di Charlotte Bronte, *Dorothea* e *Celia* di George Eliot, *Carmilla* di Sheridan Le Fanu, *Hester Prynne* di Nathaniel Hawthorne, *Mary Poppins* di Pamela Lyndon Travers, Florence Nightingale, Margaret Thatcher e Cindy Sherman, fotografa americana famosa per i suoi *self-portraits* marcatamente concettuali.

La realizzazione del modulo (22 lezioni in 41 ore) ha riportato in dettaglio tutti gli elementi essenziali per una buona riuscita in ambito scolastico, dai prerequisiti richiesti ai materiali proposti (lavagna interattiva, *handouts*, internet, *dvd players*, dizionari e piattaforme e-learning); dalle finalità generali agli obiettivi specifici (linguistici, letterari e culturali). Queste le componenti della programmazione proposta:

- a. *Rationale*
- b. *The school of reference (e.g. Liceo linguistico)*
- c. *The target (e.g. 5th class)*
- d. *Pre-requisites (linguistic competence/literary competence)*
- e. *Tools*
- f. *General aims*

- g. *Language aims*
- h. *Specific objectives*
- i. *Cultural objectives*
- j. *Knowledge/ competences related to the four skills*
(*listening, reading, writing, speaking*)
- k. *Methodology*
- l. *Testing and assessment (e.g. assessment scale for writing, etc.)*
- m. *Number of lessons*
- n. *Lesson plan and timing for each topic.*

Il progetto ha, quindi, immaginato la classe quinta di un liceo scientifico come target di riferimento. Ciascuna attività è stata introdotta dallo specifico riferimento alla metodologia usata (il più delle volte *student-centred* e contestualizzata) e dalle modalità di *examination and assessment* con le quali il lavoro degli ipotetici studenti sarebbe stato monitorato e valutato. I parametri valutativi proposti sono stati il prodotto dell'adeguamento delle tradizionali *assessment scales for writing and speaking*, correntemente utilizzate dal circuito *Cambridge English*¹⁰, a un sistema di valutazione scolastico che preveda l'attribuzione di un votazione che vada da un minimo di 3/4 punti a un massimo di 9/10. Fondamentali, dunque, la verifica delle competenze lessicali degli studenti, del corretto uso della grammatica, dell'adeguata strutturazione del pensiero e del raggiungimento dell'obiettivo comunicativo proposto, nel caso delle produzioni scritte. Allo stesso modo, nodali si sono rivelati per la

¹⁰ In riferimento ai parametri di valutazione delle performance orali e di scrittura adoperati dal sistema di certificazione *Cambridge English Language Assessment* si rimanda al sito: www.cambridgeenglish.org

valutazione della produzione orale, un lessico appropriato sia in termini di padronanza di un discreto numero di termini che in riferimento al registro da usare nei diversi contesti comunicativi, il livello di pronuncia al riparo da eccessive influenze della prima lingua sulla produzione in lingua straniera e la capacità di articolare idee in riferimento al contenuto proposto.

L'articolazione di ciascuna unità (otto in totale) ha tenuto conto di uno specifico *lesson plan* e di un *timing* di riferimento preciso (ex: *Warm up: 10 minutes; Reading: 15 minutes; Speaking: 15 minutes; Vocabulary: 5 minutes; Listening: 15 minutes*).

A titolo esemplificativo, si prendano in considerazione le prime due lezioni create in laboratorio e dedicate a Mary Wollstonecraft e al ruolo della donna nel corso del diciottesimo secolo. Queste le attività proposte alla classe in relazione agli obiettivi specifici da raggiungere:

- a) un'attività di *Reading Comprehension* mirata alla comprensione e all'analisi del testo proposto (l'introduzione e un estratto del secondo capitolo di *A Vindication*) con particolare attenzione al registro usato, all'attualità del messaggio femminista, alle relazioni uomo-donna descritte dalla scrittrice e alle capacità di sintesi del messaggio proposto agli studenti.

- b) Alla comprensione del testo è stata collegata l'attività di *Speaking* mirata a contestualizzare il messaggio secondo la propria idea di 'ruoli' e 'generi' nella società contemporanea paragonata a quella delineata dalla Wollstoncraft. A tal fine, gli strumenti adoperati per innescare il dibattito sull'argomento sono stati un esercizio di *group work and discussion with classmates* e un utile esercizio di *vocabulary* basato sul valore denotativo e connotativo dei termini chiave presenti nell'estratto analizzato (ex. *indignation, annoyance, faculty, talent, congenial, loving, condescend, humiliate, ecc.*).
- c) A completamento del percorso proposto, un'attività di *Listening Comprehension* basata su uno *short movie about Mary Wollestoncraft's argument for the education of Women* seguito da un esercizio di *fill in the gaps*; per finire, una serie di esercizi dedicati al *creative writing* a seguito di un *pair work* durante il quale gli studenti avrebbero dovuto procurare diverse tipologie di testate giornalistiche all'interno delle quali fosse possibile rintracciare immagini, parole o interi articoli intenti a descrivere la donna in "a lesser, weak or subjugated position".

Considerazioni conclusive

Insegnare e apprendere la lingua inglese rappresenta, dunque, oggi più che mai una sfida complessa e disporre di una ricca ed articolata programmazione non è sempre garanzia di successo. La creazione di una comunità linguistica nuova diventa l'obiettivo ultimo della progettazione educativa, all'interno della quale l'esposizione alla lingua reale consenta la ricezione di *input* comprensibili che, per dirla con Krashen, favoriscano la creazione di *output* e *performance* linguistici governati dai bisogni della comunicazione e non solo dalla ricerca della forma; ciò, consentirà agli studenti di trarne immediato beneficio, anche in riferimento all'uso delle nuove tecnologie disponibili in classe (LIM, piattaforme Moodle, CD/DVD, dizionari elettronici, *subtitled/dubbed movies*, e più in generale tutti i siti web oggi a disposizione della classe in tempo reale) su cui l'inglese domina in maniera incontrastata.

Allo stesso modo, diverse possono essere le motivazioni che spingono alla professione dell'insegnante. Come notano Goodwyn e Branson,

Beginning teachers will bring some formal knowledge, gained through study, and a great deal of more informal knowledge gained through life experience; for example, time spent in other forms of employment will provide specific skills, but equally it will provide experience of the linguistic and social context of work, which is an excellent material for teaching. [...] Finally, all trainees are expected to demonstrate that they can help pupils learn from out-of-

school settings and extra-curricular activities. In English this can be a very enjoyable part of the job (Goodwin, Branson 2013, p. 14).

Ne vien fuori un puzzle carico di responsabilità civile che ritrova nella lingua inglese uno spazio franco di confronto tra tessuti linguistici e culturali spesso ancora molto lontani tra loro.

Bibliografia

Accorsi M.G. (2013), *Insegnare le competenze. La nuova didattica nell'istruzione secondaria*, Santangelo di Romagna, Maggioli.

Allwright D., Bailey K.M. (1991), *Focus on Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Baldacci M. (2015), *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid.

Beach R., Appleman D., Hynds S., Wilhem J. (2013), *Teaching Literature to Adolescents*, New York, Routledge.

Brooks V.(2002), *Assessment In Secondary Schools*, Buckingham, Open University Press.

Castoldi M., *Progettare per competenze*, in Malizia G., Cicatelli S. (a cura di) (2009), "Verso la scuola delle competenze", pp.109-122, Roma, Armando.

Chambers E., Gregory M. (2006), *Teaching and Learning English Literature*, London, Sage.

Colombo M. (2012), *Teaching English Language Learners*, London, Sage Publications.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, (2001), Council of Europe, Modern Language Division, Strasbourg, Cambridge University Press.

Cummins J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, Multilingual Matters.

Ediger M., Bhaskara Rao D, Venkata Dutt B.S. (2003), *Teaching English Successfully*, New Delhi, Discovery Publishing House.

Gass S.M. (2013), *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, New York, Routledge.

Goodwyn A., Branson J. (a cura di) (2013), *Teaching English: Handbook for Primary and Secondary School Teachers*, London/NY, Routledge.

Heine L. (2010), *Problem Solving in a Foreign Language*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter.

James C. ([1998] 2013), *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, New York, Routledge.

Mach E. (1905), *Knowledge and Error*, Dordrecht, Reidel Publishing Company.

Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.

Serragiotto G. (2004), *Le lingue straniere nella scuola*, Torino, UTET.

Shantha Naik N. (2011), *Teaching English Language Through Literature*, New Delhi, Sarup Book Publishers PVT.

Sumara D.J. (2002), *Why Reading Literature in School Still Matters: Imagination, Interpretation, Insight*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Tessaro F. (2002), *Metodologia e didattica nell'insegnamento secondario*, Roma, Armando Editore.

Trappes-Lomax H.R., Ferguson G. (a cura di) (2001), *Language in Language Teacher Education*, Amsterdam, John Benjamins.