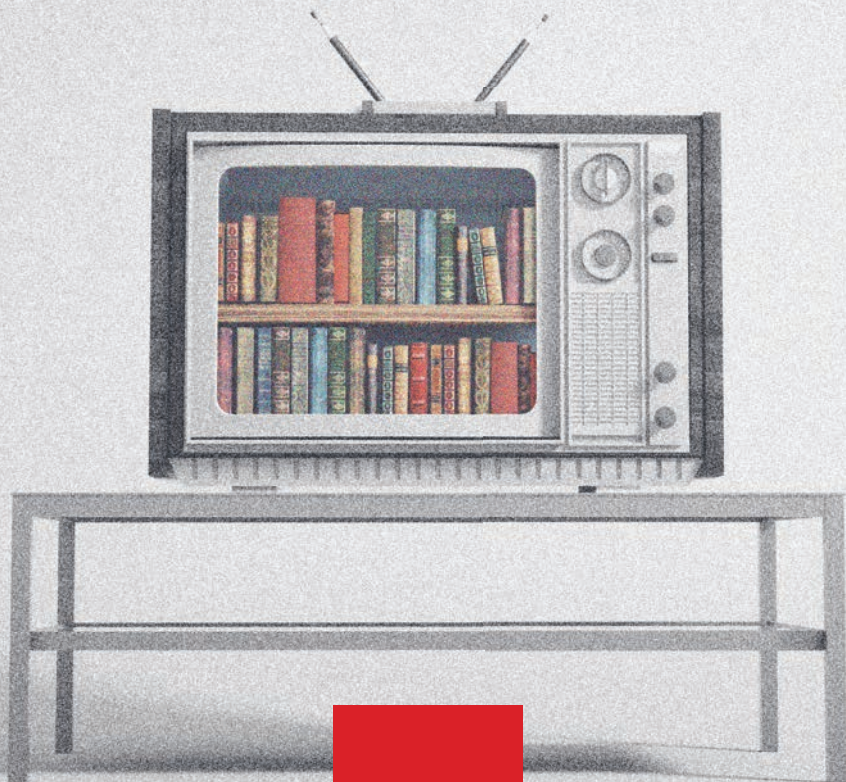


Cristiana Lancioni

Movies into English Lessons

Laboratorio di cinema in lingua inglese

Schede tecniche operative in lingua inglese
a cura di Isabel Rugini, Irene Giannoni e Vittoria Gabbanelli



Erickson

L'apprendimento dell'inglese, considerata la sua importanza come lingua franca a livello globale, rappresenta un requisito indispensabile per gli studenti e le studentesse di lingua. Tra le numerose tecniche di insegnamento per facilitare il complesso processo di apprendimento delle lingue, sta acquisendo sempre maggiore rilevanza il ricorso a media capaci di incontrare l'interesse spontaneo di ragazzi e ragazze. In particolare, l'utilizzo dei film in classe come strumento didattico nell'insegnamento dell'inglese, oltre ad essere una formidabile occasione di arricchimento culturale, costituisce un ottimo sistema per aumentare il livello di motivazione e facilitare lo sviluppo delle competenze linguistiche di studenti e studentesse, specie della scuola secondaria.

Il libro si compone di due parti: una prima parte teorica, in cui viene presentata una panoramica dei principali studi internazionali sull'uso dei film a scopo didattico; e una seconda parte operativa, in inglese, costituita da una serie di accurate schede (con titolo, informazioni relative ai film, sinossi...) da utilizzare in classe.

€ 18,00



9 788859 040125

www.erickson.it

Indice

Capitolo primo

I film come strumento didattico inclusivo nel processo di insegnamento e apprendimento della lingua inglese nella scuola secondaria di secondo grado	11
--	----

Capitolo secondo

Il processo di insegnamento/apprendimento delle Lingue Straniere in alunni con Disturbi Specifici d'Apprendimento	31
---	----

Capitolo terzo

Come orientarsi oggi nella glottodidattica?	53
---	----

Capitolo quarto

Il cinema a scuola	63
--------------------	----

Schede tecniche operative in lingua inglese

Presentazione di Irene Giannoni	77
Presentazione di Vittoria Gabbanelli	79
Presentazione di Isabel Rugini	81
Schede tecniche operative in lingua inglese	83
Foto realizzate durante i laboratori Film Activities	116
Griglie di valutazione lingua inglese orale d.m. n. 769 del 2018	121
Bibliografia	125

Capitolo secondo

Il processo di insegnamento/ apprendimento delle Lingue Straniere in alunni con Disturbi Specifici d'Apprendimento

Introduzione

L'apprendimento delle lingue straniere è un processo lungo e complesso. Agli studenti che iniziano lo studio dell'inglese e del francese come seconda lingua sono richieste abilità (skills) di codifica, produzione scritta e orale e decodifica, comprensione scritta e orale, oltre a una profonda motivazione che, nei casi degli studenti con dislessia, come attesta la letteratura scientifica, è limitata dai bassi livelli di performance percepita (Schneider e Crombie, 2003).

Nel Regno Unito si parla di *learning difficulties*, in Francia si usa prevalentemente il termine *difficulté*, mentre negli Stati Uniti, per riferirsi agli stessi disturbi si parla di *learning disability*.

Le lingue possono essere opache sul versante della scrittura, della lettura o di entrambe. L'opacità sul versante della scrittura si realizza quando uno stesso fonema corrisponde a lettere diverse: in inglese, ad esempio, /i:p/ è dato da *deep* (profondo) e *heap* (mucchio, cumulo), mentre l'opacità sul versante della lettura si realizza quando una stessa lettera dà rese fonologiche diverse, in inglese /a/ corrisponde a /æ/ /ɑ/ /eɪ/ in *cat*, *father*, *made*. (Valentini, 2013). La lingua francese, ad esempio, è considerata una lingua mediamente opaca: per scrivere il suono /o/, ad esempio, vi possono essere dodici combinazioni grafiche: /o/ /ot/ /ots/ /ocs/ /au/ /aux/ /aud/ /auds/

/eau/ /eaux/ /ho/ /Ô/. A differenza dell'inglese, il francese possiede delle regole di conversazione che, una volta automatizzate, permettono di leggere e scrivere correttamente anche parole sconosciute. (Celentin, 2013).

In sintesi il processo di insegnamento-apprendimento di una lingua straniera dovrebbe iniziare da una riflessione attenta relativa ai seguenti fattori linguistici.

1. «Affinità»: un primo livello di riflessione riguarda la relazione di affinità linguistica tra LM e LS, ossia il grado di somiglianza tra due lingue. Sebbene il termine sia spesso usato in modo generico, l'affinità linguistica è connessa a una parentela filologica tra le due lingue. Per l'allievo dislessico lo studio di una lingua affine a quella materna può rappresentare una forma di facilitazione, soprattutto ai livelli iniziali, che consente il trasferimento nella LS di conoscenze già acquisite in LM.
2. «Trasparenza»: l'affinità linguistica non appare un criterio sufficiente per stabilire la lingua più «apprendibile» per l'allievo dislessico. In linea di principio, infatti, italiano e francese sono lingue affini, così come italiano e spagnolo e italiano e portoghese. Se si considerano, però, le specifiche difficoltà meta-linguistiche della dislessia (analisi fonologica e/o visiva, conversione grafema-fonema), il secondo criterio da adottare riguarda il grado di trasparenza della LS, ossia la relazione tra i sistemi fonetico e grafico. Su questo piano, ad esempio, il francese appare meno trasparente dello spagnolo.

Considerando che l'inclusione educativa rappresenta un imperativo sociale per la cittadinanza europea, la quale si fonda sul riconoscimento, la valorizzazione e la promozione delle differenze come diritto civile, sul piano glottodidattico l'adozione di un approccio inclusivo investe le dimensioni dell'allievo dal momento che la Commissione Europea (2005) riporta che circa il 50% degli studenti con bisogni educativi speciali è inserito nei corsi curricolari di LS. L'inclusione deve tuttavia tradursi in una politica educativa tesa a massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche. Nel caso specifico dell'allievo dislessico è necessario intendere l'inclusione anche come coinvolgimento dello studente nelle scelte curricolari, in modo da esplicitare in un patto formativo quali sono le mete, gli obiettivi e i contenuti del suo piano glottodidattico personalizzato.

L'adozione di un approccio inclusivo investe anche l'insegnante perché la professionalità del docente può rappresentare un valido strumento nell'analisi dei bisogni, nella programmazione e nella realizzazione glottodidattica. Nel caso specifico della dislessia, l'insegnamento della LS si inserisce in un più generale intervento di educazione linguistica mirato al superamento o alla compensazione di alcuni deficit linguistici. Di fondamentale importanza risulta dunque la condivisione di strategie, osservazioni, informazioni all'interno dell'*équipe* di docenti. Nonostante il processo di inclusione educativa in Italia sia in corso da anni, il ruolo della LS nel percorso scolastico degli studenti con bisogni educativi speciali appare ancora marginale. Si presenta pertanto una sorta di paradosso glottodidattico: sebbene da decenni la didattica delle lingue insista sulle nozioni di flessibilità, valorizzazione degli stili d'apprendimento, differenziazione, quando ci si riferisce a studenti con bisogni speciali queste nozioni faticano ad essere applicate.

Gli aspetti di difficoltà per un ragazzo DSA nel processo di apprendimento di una lingua straniera

Nel dibattito glottodidattico internazionale coesistono attualmente posizioni opposte in merito all'approccio e al metodo più adeguati all'insegnamento di una LS a studenti dislessici. Accanto a chi sostiene l'opportunità di un approccio comunicativo, che ridimensiona l'importanza dell'accuratezza linguistica e l'eccessivo ricorso alla memorizzazione (Smythe, Siegel 2004), altri studiosi propongono il recupero di alcuni aspetti dell'approccio grammaticale-traduttivo, che, non insistendo sull'uso della lingua in contesto, evita di porre l'allievo di fronte a situazioni di «pressione comunicativa», risultando di fatto meno ansiogeno (Commissione Europea, 2005).

Nel dibattito internazionale non si fa riferimento all'approccio umanistico affettivo, il quale invece a nostro avviso può fornire un apporto significativo, se si considera la sua attenzione alla dimensione psicologica dell'apprendimento linguistico, determinante nella comprensione della dislessia. Comparando i principali approcci e metodi della glottodidattica contemporanea, riteniamo che l'insegnamento di una LS ad allievi dislessici debba poggiare sui principi teorico-metodologici che in seguito esporremo.

Gli allievi con disturbi specifici di apprendimento beneficiano spesso della revisione di certi omofoni affrontando una sola parola alla volta ed evitando di presentare varie possibilità a confronto, perché questo non fa che aumentare la confusione dell'allievo. In seguito si potrebbe ricorrere a delle memotecniche come rime, analogie divertenti o gesti così come il riferimento a un'altra lingua può a volte essere utile.

In sostanza bisognerebbe evitare di fare richiamo all'analisi grammaticale perché l'allievo, nel momento in cui rilegge i suoi compiti, è spesso in sovraccarico cognitivo e quindi non è in grado di richiamare conoscenze complesse. Il lavoro sulla grammatica si potrebbe concentrare inizialmente sulle parole decontestualizzate: si potrebbe presentare in primo luogo la regola, con alcuni esempi, attraverso una mappa concettuale scritta al computer, graphic organizer, colorata con tre colori diversi, ad esempio verde/facile, rosa/così così, rosso/difficile e registrata dall'insegnante su un registratore se l'alunno non è in possesso di una buona sintesi vocale. Poi gli si potrebbe chiedere di scrivere alcune parole che, secondo lui, funzionano come questa regola.

Il lavoro su supporto informatico offre innumerevoli vantaggi quali il miglioramento della leggibilità, l'utilizzo del correttore automatico, la conservazione della copia del lavoro svolto, e soprattutto, permette di far sparire facilmente le parole non pertinenti. L'alunno proporrà molto frequentemente delle parole che non corrispondono alla regola evidenziata o che sono delle eccezioni. È consigliabile che queste parole inopportune vengano eliminate dalla mappa e messe su un'altra pagina word. Quando un argomento sembra ben consolidato anche attraverso sessioni di lavoro autonomo e in gruppo tra pari che seguono le tappe del lavoro con l'insegnante si potrà passare al successivo. È preferibile lavorare sulla grammatica in sessioni brevi e intense, ma ripetute, quando possibile, alcune volte a settimana e posti nei momenti in cui la concentrazione dell'allievo è al massimo, generalmente le prime ore scolastiche. È un lavoro lento, complementare agli interventi sulla composizione dei testi e sul metodo di studio. Queste attività dovrebbero condurre l'allievo a rendersi conto che la lingua è un sistema che funziona con una certa regolarità e del quale si possono apprendere i principi generali (Celentin, 2013).

Riprendendo quanto fin qui esplicitato, la lettura è sempre impegnativa ed è opportuno agire sul testo per facilitare la comprensione. Tra le varie

strategie studiate si può sollecitare l'inferenza dal paratesto e dal testo osservato parzialmente, la grammatica dell'anticipazione, leggendo il titolo dei paragrafi, osservando le immagini, i grafici o le tabelle, individuare le parole in grassetto, leggendo la prima frase di ogni capoverso per creare aspettative ed elicitarle le conoscenze pregresse. Si rivela utile anche evidenziare la struttura del testo con colori diversi, introduzione/gallo, corpo/verde, conclusione/celeste, dare titoli ai capoversi, evidenziare le informazioni fondamentali del testo ed eliminare le informazioni superflue, sottolineare le parole chiave creare una rubrica disciplinare, insegnare un metodo di studio. Rispetto ai coetanei normo lettori, un alunno con DSA non può permettersi di adottare il metodo di studio più diffuso che consiste nel leggere più volte il materiale da studiare, da cui poter eventualmente ricavare riassunti o schemi scritti ricchi di contenuti, da rileggere prima delle verifiche (Cornoldi, 2010).

Per adattare il layout della pagina si potrebbe utilizzare il carattere arial, aumentare la spaziatura dei caratteri di 1 pt, interlinea 1,5, corpo carattere 16, evitare il corsivo, numerare gli elenchi, e consentire di seguire il testo sullo schermo con il dito.

Molto efficace ai fini dell'apprendimento sembrerebbe il fornire in anticipo, quando possibile, allo studente il testo su cui si lavorerà la lezione successiva, chiarire esplicitamente il piano della lezione e a ogni passaggio a fase successiva riprendere il piano (presentazione, pratica, produzione, personalizzazione). Quando l'insegnante userà la Lim sarà auspicabile fornire alla fine della lezione i materiali utilizzati.

Durante la lezione l'allievo con DSA potrà mantenere un elevato livello di attenzione attraverso domande al docente per capire cosa l'insegnante reputa importante, potrà riordinare, lo stesso giorno della spiegazione, le annotazioni riportate e fare un primo studio immaginando le possibili domande dell'insegnante. Prima della lezione successiva potrà assimilare i contenuti fondamentali e predisporre dei promemoria sui supporti digitali che utilizza, mentre prima di una verifica potrà revisionare i materiali sintetici predisposti precedentemente.

La comprensione orale in LS ha molto in comune con la comprensione scritta, ma in generale l'ascolto è meno ansiogeno per i dislessici anche se capire e scrivere contemporaneamente è difficilissimo per loro. Gli ascolti dei testi in LS potranno essere tre: il primo di puro ascolto, il secondo per rispondere alle domande precedentemente lette, e il terzo di

verifica. È auspicabile che ogni ascolto sia intervallato da almeno cinque minuti di pausa per dare il tempo di riorganizzare le idee e le informazioni ascoltate.

Per quanto riguarda la produzione, quella orale è l'attività in cui i dislessici possono dare il meglio di sé, ma permangono comunque ancora problemi come la difficoltà a imparare nuovi lessemi; mentre quella scritta è un'attività difficile e faticosa per i dislessici, soprattutto se prolungata. Lo studente si potrà preparare un brainstorming e una scaletta mentre l'insegnante potrà fornire modelli, lasciare pause frequenti, procedere molto gradualmente.

La riflessione grammaticale può essere esplicita e diretta ad ogni livello con ampie opportunità di applicazione della regola. Le spiegazioni saranno semplici, senza terminologia tecnica. Anche per potenziare il lessico è opportuno insegnare solo 6/8 vocaboli per volta abbinandoli al canale visivo, immagini, o mimico. Occorrerà invitare gli alunni a ripassare il lessico 15 minuti al giorno per un lungo periodo.

Di fondamentale importanza per una sempre maggiore consapevolezza fonologica e lessicale è la consapevolezza che le frasi sono composte da singole parole, a loro volta costituite da *onset* e *rimes* articolate in sequenza di suoni (Naijakowska, 2010; figura 2.1).

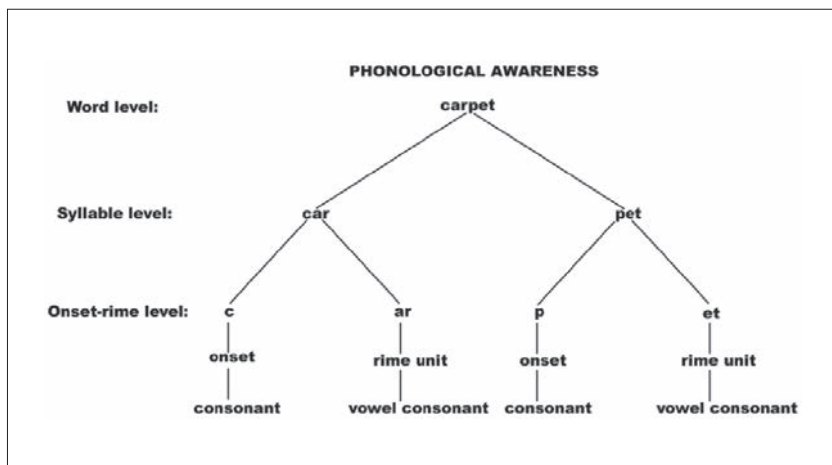


Fig. 2.1 Consapevolezza fonologica.

Griglie di valutazione lingua inglese orale
d.m. n. 769 del 2018

Indicatori (descrittori)	Livelli indicatore	Punteggi grezzi
Conoscenze Organizzazione dei contenuti Pertinenza, Completezza	Prestazione gravemente insufficiente	0,5
	Insufficiente	1
	Lievemente insuff./ Non pienamente sufficiente	1,25
	Sufficiente	1,5
	Discreto	1,75
	Buono	2
	Più che buono/ Distinto	2,25
	Ottimo/ Eccellente	2,5
Padronanza lessicale	Prestazione gravemente insufficiente	0,5
	Insufficiente	1
	Lievemente insuff./ Non pienamente sufficiente	1,25
	Sufficiente	1,5
	Discreto	1,75
	Buono	2
	Più che buono/ Distinto	2,25
	Ottimo/ Eccellente	2,5
Correttezza linguistica (grammatica, sintassi)	Prestazione gravemente insufficiente	0,5
	Insufficiente	1
	Lievemente insuff./ Non pienamente sufficiente	1,25
	Sufficiente	1,5
	Discreto	1,75
	Buono	2
	Più che buono/ Distinto	2,25
	Ottimo/ Eccellente	2,5