

Le tre vie dello storytelling

Paolo Torresan

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Modesto Corderi Novoa

EOL da Coruña, Galicia, España

Sarah Dyble

Central School of Speech and Drama, London, UK

Abstract The following article describes three modalities of telling a story in the language classroom: the bottom-up modality (from language units to text); the top-down modality (from text to language units), and the interactive modality (students actively participate in the storytelling process by performing tasks assigned by the teacher). The three modalities respond to distinct learner profiles and may possibly be combined within the same course. We also present some examples from each of them.

Keywords Performative. Language. Teaching. Storytelling. Improvisation.

Sommario 1 Un progressivo interesse verso lo storytelling. – 2 Utilità della narrazione. – 3 Le dimensioni dello storytelling. – 4 Le tre modalità di narrazione: esempi. – 5 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2026-02-06
Accepted 2026-03-23
Published 2026-04-27



Open access

© 2026 Torresan, Corderi Novoa, Dyble | 4.0



DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/01/002

1 Un progressivo interesse verso lo storytelling

Raccontare una storia¹ è un'arte: fa capo al regno delle arti performative, assieme al teatro (in tutte le sue manifestazioni), al canto e alla danza.

Il linguaggio, in quest'arte, ha un ruolo preminente. Una persona che racconta bene una storia sa modulare il discorso in funzione di ciò che sta raccontando (può rallentare o accelerare il ritmo della narrazione, creare delle pause, sottolineare gli eventi con gesti ed espressioni del viso) e delle esigenze dell'ascoltatore (può usare una certa varietà di lingua e un certo grado di complessità linguistica in funzione dell'età e del grado di competenza linguistica dell'*audience*).

Nell'educazione linguistica per molto tempo lo storytelling è stata una pratica ritenuta di pertinenza degli insegnanti dell'infanzia.² Passando nell'età dell'adolescenza e poi nel mondo degli adulti, le poche pubblicazioni al riguardo fanno supporre fosse invalsa la convinzione che, con l'alfabetizzazione, il ragazzo, il giovane e poi l'adulto non avessero più bisogno che la storia fosse letta o raccontata loro, in quanto già sarebbero stati capaci di leggerla per conto loro.

A parte rarissimi casi (tra i quali, segnaliamo, Morgan, Rinvolutrici 1983; Fitzgibbon, Wilhelm 1998), per decenni c'è stata una scarsità di scritti in materia. A determinare l'oblio sono state soprattutto due idee:

- quella secondo la quale lo storytelling sia poco accattivante per un pubblico adulto, posto che è un'attività rivolta a bambini;
- quella secondo la quale nello storytelling vi è un focus su chi racconta (il docente), mentre chi ascolta (in ambito educativo, l'allievo) gioca un ruolo passivo.

A cavallo dei due secoli le cose sono cambiate. In parallelo alla rivitalizzazione dello storytelling in contesti non scolastici,³ si è notato un progressivo interesse verso la pratica nell'editoria ELT rivolta ad apprendenti adulti:

- Amos Paran e Eleanor Watts, all'interno di un progetto di IATEFL, pubblicano nel 2003 il brevissimo saggio «Storytelling in ELT»;
- Berenice Walther, per Grin, pubblica nel 2008 *Teaching Short Stories in the EFL Classroom*;

1 A Modesto Corderi Novoa si deve l'Appendice 2, a Sarah Dyble l'Appendice 3; il resto (corpo dell'articolo e Appendice 1) è di Paolo Torresan.

2 Tra i tanti contributi sul raccontare a bambini nella classe di lingua, cf. Ellis, Brewster 1991; Wright 1995; Sisti 2016; Costenaro 2012.

3 Per esempio, in ambito terapeutico (Sant'Agostino 2006), in quello aziendale o della comunicazione in generale (Armstrong 1992).

- Ruth Wajnryb, per i tipi della Cambridge University Press, pubblica nel 2013 *Stories: Narrative Activities for the Language Classroom*;
- David Heathfied, per Delta, pubblica nel 2014 *Storytelling with Our Students*;
- Jeremy Harmer e Herbert Puchta, per Helbling, pubblicano nel 2020 *Story-based Language Teaching*;
- David Weller, per Stone Harrow, pubblica nel 2023 *Storytelling for Language Teachers: Story Frameworks, Activities, and Techniques*.

Non solo. Le storie che provengono dalla tradizione sono pensate anche come occasioni a cui ricorrere all'interno di percorsi di aggiornamento docenti:

- Nick Owen, per Crown House, pubblica nel 2001 *The Magic of Metaphor: 77 Stories for Teachers, Trainers & Thinkers*;
- Alan Maley, per Pavilion, pubblica nel 2024 *Using Wisdom Stories in Language Teacher Education*.

Da ultimo, recentemente, si è andato affermando il *digital* storytelling (cf., per esempio, Nami 2020; Compagnoni 2022).

Le iniziative di formazione in presenza o da remoto sullo storytelling si stanno moltiplicando, frutto di una coscienza del valore della pratica, anche fuori dal contesto della didattica rivolta a bambini. Uno stato dell'arte positivo, dunque, di rinnovata crescita e interesse.

2 Utilità della narrazione

In un testo medievale si racconta della difficoltà di un abate ad ottenere l'attenzione dei confratelli (*La légende arthurienne* 1989, 1).⁴

In un monastero della Renania, nel XIII secolo, l'abate esortava i fratelli ad essere vigili e pii. Molti però dormivano, alcuni addirittura russavano! Allora il frate, con voce grossa, disse: "Ascoltate, fratelli, ascoltatevi con attenzione. Vi racconto un fatto nuovo e straordinario: C'era una volta un re chiamato Artù...". L'abate si interruppe e disse: "Quanto è grande la vostra miseria, fratelli! Mentre io vi parlavo di Dio vi stavate addormentando; ora, quando mi sono messo a raccontarvi qualcosa di ameno, avete prestato la massima attenzione".

⁴ Salvo diversa indicazione, tutte le traduzioni sono a cura degli autori.

La decisione di ricorrere a una narrazione fu accorta: i frati furono rapiti dall'idea di ascoltare una storia. Una storia ha, infatti, il potere di accendere la fantasia, trasportando chi ascolta in un'altra dimensione, la quale sfugge ai limiti dello spazio e del tempo.

Non si tratta solo di un viaggio con la mente: i sensi sono sollecitati durante l'ascolto, come se vivessimo in prima persona quanto ci viene raccontato: le aree corticali «che elaborano nella vita reale le nozioni di spazio, di movimento, di gusto e di suono sono attivate quando siamo coinvolti da una trama che avvince» (Pinker 1997, 538).

L'arte di raccontare una storia ha una valenza anche logica: stimola il desiderio di fare delle previsioni, attivando il pensiero induttivo (cerchiamo degli indizi per capire cosa succederà poi) e quello abduttivo (in assenza di indizi sufficienti, creiamo una serie di scenari possibili).

Fondamentale nello sviluppo della specie *Sapiens* (i racconti hanno permesso di affrontare il mondo e il rapporto con gli altri sulla base delle esperienze vissute dai predecessori; cf. Harmer, Puchta 2018), l'arte del racconto è anche un viatico per la conoscenza di sé. E lo è in due sensi:

- nell'ascoltare una storia c'è una sospensione del *loop* di pensieri ed emozioni, spesso con valenza negativa: «è comune vivere stati emotivi prolungati nel tempo [...]. Nell'ascolto di una storia, il nostro vissuto emotivo muta rapidamente [...]. Ciò ci permette di prendere delle distanze dalle nostre emozioni» (Moraes 2022, 54). L'ansia che preme, il cruccio che insiste, il fastidio sottile si dissipano, posto che il racconto ci solleva altrove, ci distrae;
- il lettore trova riflesse, nei difetti dei personaggi, le sue contraddizioni: vestendo i panni di questo o di quel personaggio, affronta i propri dilemmi, assumendo la posizione del testimone. Pure nelle virtù descritte ritrova se stesso: il coraggio di un condottiero o la fermezza di una donzella richiamano le stesse emozioni in chi ascolta. In sostanza, mediante i comportamenti descritti nella storia, lo spettatore interiorizza e rielabora le nozioni di bene e di male, di giusto e di ingiusto.

L'importanza filo- e ontogenetica assunta dalla narrazione si riflette nella fisiologia del cervello: le reti neuronali sono cablate in maniera tale da renderci ricettivi all'ascolto di storie ('neural coupling', Stephens et al. 2010).

Bruner (2003), psicologo ed educatore, ci insegna, peraltro, che il pensiero narrativo non è un *minus* rispetto a quello scientifico; al contrario, è un modo altrettanto importante per acquisire saperi.

Postrema autem non minimus, una storia, nell'essere raccontata, crea intimità, per via del vincolo che si genera tra chi racconta e chi ascolta. Durante la narrazione, il battito cardiaco dell'uno e dell'altro si sincronizzano (Perez et al. 2021). Inoltre, se la storia è percepita come significativa, in chi ascolta vi è un aumento dell'ossitocina, il

neurotrasmettitore che favorisce (ed è a sua volta sollecitato da) relazioni gratificanti (Zak 2012).

Da un punto di vista dell'apprendimento linguistico, attraverso il racconto si sviluppa l'abilità di ascolto/di lettura e, parallelamente, aumenta il piacere per la lettura e l'ascolto (Wang, Lee 2007; McQuillan 2019); il repertorio lessicale a disposizione dell'allievo si consolida (Mason, Krashen, 2004; Mason et al. 2009) e la competenza fonoprosodica si affina (Krashen 2019). Rispetto all'ascolto registrato, durante il racconto/la lettura di una storia dal vivo vi è la possibilità, da parte del narratore, di adeguare la velocità d'eloquio in base al livello di comprensione dell'*audience*. Laddove si genera incomprensione, il narratore può ricorrere a varie forme di facilitazione del messaggio. Ripetizioni, gesti, *realia*, movimenti, espressioni del viso, parafrasi, circonlocuzioni, disegni: tutto ciò rende il discorso più trasparente, oltre che più concreto, e quindi memorabile.⁵

3 Le dimensioni dello storytelling

Come insegnanti di lingua, possiamo considerare lo storytelling secondo le tre dimensioni illustrate nella figura 1. La prima (*comportamenti generali*) concerne le strategie generali messe in atto dal narratore; la seconda e la terza invece (rispettivamente, *modalità di narrazione* e attività di *pre- e post-narrazione*) attengono specificamente all'ambito glottodidattico.

⁵ Tali azioni illustrative fanno capo all'elaborative assistance', secondo le parole di McQuillan, 1998, ovvero alla 'comprehension aiding supplementation', nei termini di Krashen, Mason, Smith 2018.

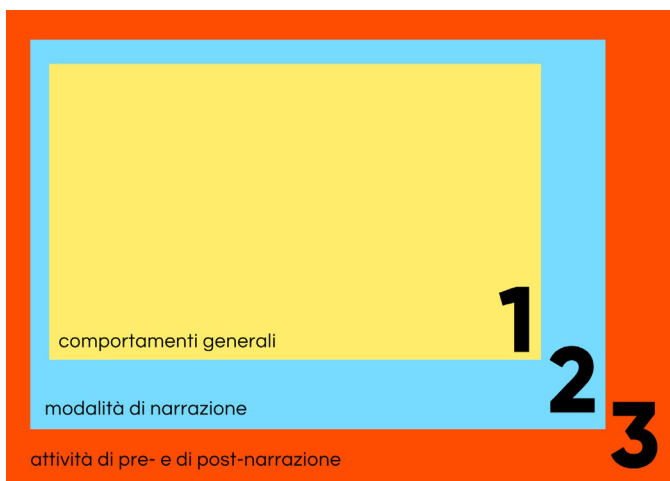


Figura 1 Le dimensioni dello storytelling

3.1 Comportamenti generali

La prima dimensione contempla gli accorgimenti che un narratore adotta per rendere efficace il suo intervento (poligono 1) [fig. 1]. Si tratta di una dimensione ben esplorata, e che conta – meno in Italia, più in altri Paesi (per esempio, limitandoci all’Europa, in Spagna, in Inghilterra e in Francia) – percorsi di formazione *ad hoc*. Il repertorio metodologico minimo di un narratore consiste in una serie di microcomportamenti che hanno l’obiettivo di accattivare e sostenere l’attenzione. Per esempio, un buon narratore è tenuto a (Sanna 2021)

- prepararsi a narrare la storia, prima di raccontarla agli altri (memorizzando i punti salienti);
- variare il ritmo della narrazione a seconda degli eventi;
- interpretare i personaggi, alterando il timbro della voce;
- mantenere un contatto oculare con il pubblico;
- esprimere le emozioni (attraverso gesti, volume della voce, espressioni facciali)
- servirsi di qualsiasi elemento che valga a vitalizzare il racconto (musica, oggetti, immagini, ecc.).

3.2 Modalità di narrazione

La seconda dimensione (poligono intermedio) [fig. 1] tratta le modalità di narrazione nel contesto dell'apprendimento di una lingua straniera. A nostro modo di vedere si possono individuare tre tipi di narrazione:

- dal basso verso l'alto (*bottom-up*);
- dall'alto verso il basso (*top-down*);
- interattiva.

Vediamole in dettaglio:

- la prima consiste nel premettere l'ostensione del lessico (parole, espressioni polirematiche o brevi frasi) all'esposizione della storia nella sua interezza. È una modalità adatta a classi con un livello di competenza molto basso. L'impegno di chi ascolta/legge è tutto concentrato nel decodificare i singoli *item* lessicali per poi vederli ricomposti all'interno del testo;
- è una modalità che non gode di ampio credito all'interno dell'approccio comunicativo: è ritenuta una pratica pre-comunicativa, posto che si basa su semplici unità linguistiche. C'è da ribattere, tuttavia, che il *focus* lessicale non è fine a se stesso: i lemmi o le costruzioni a cui vengono esposti gli alunni valgono da introduzione/facilitazione alla comprensione del testo. È il testo cioè a occupare una posizione-regina. In secondo luogo, non è raro che in attività di tipo *bottom-up* vi sia un'elaborazione dei segmenti linguistici congiuntamente al codice visivo (immagini) e a quello cinestesico (movimenti), a beneficio di una maggiore profondità di codifica (Paivio 1969);
- la seconda modalità opera in un senso contrario rispetto alla prima: la storia è raccontata per intero; successivamente si realizzano focalizzazioni (*noticing*) su aspetti testuali o, più specificamente, linguistici. Si parte dal testo e si arriva alle parole: l'allievo è esposto all'intera storia (come avviene solitamente in ambito non scolastico); successivamente l'insegnante illumina passaggi poco chiari, consolida questa o quella costruzione, riprende una questione morfologica e così via;
- nella terza modalità il racconto viene inframezzato da attività di vario tipo, durante le quali gli alunni assumono un ruolo attivo. Anche in questo caso si possono prevedere focalizzazioni successive.

Riprenderemo la questione al § 4, condividendo alcuni esempi con il lettore.

3.3 Attività di pre- e di post-narrazione

La terza dimensione concerne le attività di pre- e di post-narrazione. Le prime hanno l'obiettivo di facilitare la comprensione, attivando *schemata* di riferimento, mentre le seconde hanno lo scopo di sfruttare appieno la lingua, sollecitando l'allievo a:

- svolgere operazioni di *noticing*;
- e/o cimentarsi con pratiche di reimpiego;
- e/o produrre lingua orale o scritta, ispirandosi al tema attorno a cui ruota il racconto o ai ruoli assunti dai singoli personaggi.

È un livello ben definito dalla letteratura di riferimento. Questa terza dimensione vale da cornice a narrazioni di tipo *top down* e interattive.

4 Le tre modalità di narrazione: esempi

Passiamo a esempi concreti delle tre modalità di narrazione cui abbiamo accennato sopra: *bottom-up*, *top-down* e *interattiva*.


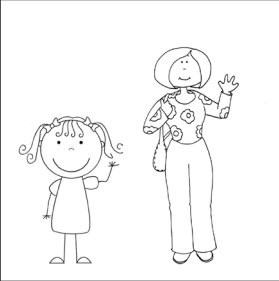

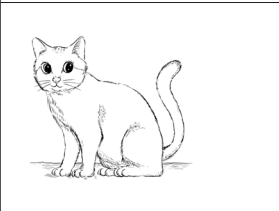


4.1 Esempi di narrazione *bottom-up*

La modalità *bottom-up* prevede un'ostensione del lessico in una fase preliminare. Aniché essere distribuiti sotto forma di lista, i lemmi o le frasi possono essere associati ad immagini e/o a gesti.

È una modalità da attuare con classi con una conoscenza scarsa o nulla della lingua oggetto di apprendimento; il suo impiego è proficuo, in particolare, nel caso in cui la lingua d'arrivo è tipologicamente distante rispetto alla lingua di origine di chi apprende. Tende ad essere prevalentemente usata con classi di bambini.

Quale primo esempio, condividiamo un'attività pensata per apprendenti principianti di lingua tedesca in età precoce. L'insegnante dispone la classe in semicerchio. Annuncia che presenterà la giornata di Jutta, una bambina tedesca: a ogni azione corrisponde un'immagine condivisa e un gesto eseguito dal docente. L'insegnante legge ciascuna frase e mostra l'immagine corrispondente, compiendo un gesto per facilitare la comprensione (se Jutta legge, l'insegnante mima di leggere); gli studenti ripetono la frase e il gesto.

Jutta liest ein Buch	
Jutta öffnet die Tür	
Jutta isst einen Fisch	
Die Mutter öffnet die Tür	
Jutta ruft die Katze	
Jutta geht nach Hause	

Jutta hat Angst vor Mäusen	
Jutta sagt ihrer Mutter hallo	
Die Maus rennt weg	
Die Katze kommt	
Jutta sieht eine Maus	
Jutta geht in die Schule	

In un secondo momento l'insegnante ripete a caso gli enunciati e sollecita gli studenti a eseguire i movimenti associati, senza che abbiano più accesso alle immagini; da ultimo narra la storia in

ordine, com'è nella sequenza a seguire; gli studenti, a ogni enunciato, eseguono il gesto corrispondente.

1. Jutta geht in die Schule
2. Jutta liest ein Buch
3. Jutta geht nach Hause
4. Jutta öffnet die Tür
5. Jutta sagt ihrer Mutter hallo
6. Jutta isst einen Fisch
7. Jutta sieht eine Maus
8. Jutta hat Angst vor Mäusen
9. Jutta ruft die Katze
10. Die Katze kommt
11. Die Mutter öffnet die Tür
12. Die Maus rennt weg

Come compito per casa, il docente può assegnare un'attività di abbinamento enunciato-immagine, oppure un *cloze* facilitato applicato agli enunciati.

Attività simili, basate sull'associazione lingua-gesti, sono reperibili online; a seguire menzioniamo tre esempi:

- la canzone *Peel Banana*, nel canale Mike's ESL;⁶
- l'attività *Captains' Coming Game*;⁷
- la lezione illustrativa del TPR, *Total Physical Response*, gestita da Herbert Puchta.⁸

4.2 Esempi di narrazione *top-down*

La modalità *top-down* prevede che la storia venga presentata integralmente agli allievi. È la modalità tradizionale di narrazione, arricchita semioticamente nell'aula di lingua (i meccanismi di facilitazione di cui abbiamo parlato in precedenza - uso strategico della voce, ricorso a *realia*, ripetizione di formule, ecc. - sono enfatizzati).

La modalità richiede che lo studente abbia già consolidato un lessico sufficiente per operare delle inferenze su frasi o parole difficili da comprendere; se ne consiglia un uso sorvegliato ai livelli bassi.

Onde facilitare la comprensione, la narrazione può essere ripetuta:

- Rinvolucro (2002), per esempio, ha pensato ad un'attività che coinvolge la registrazione di più narratori. Prima della lezione l'insegnante chiede a tre persone che interpretino una storia,

6 Si veda il link: <https://www.youtube.com/watch?v=Wl7PrtUDyEI>.

7 Si veda il link: <https://youtu.be/zq9IdYPiJ44?si=uaq1eIvv8vazwNSz>.

8 Si veda il link: <https://www.youtube.com/watch?v=1MK6RRf4kKs>.

ciascuno secondo il proprio stile, e si registrino; in classe l'insegnante fa ascoltare le tre versioni, una dopo l'altra, chiedendo agli alunni di giudicare quale sia, a dire di ciascuno, la più convincente e perché. Si tratta di un compito autentico: l'ascolto non è fine a se stesso ma è sotteso all'espressione di un giudizio di valore;

- nelle storie bilingui, pensate inizialmente per l'insegnamento dell'inglese a cinesi (Ji 1999; 2000; 2002), la narrazione ripetuta si combina con il ricorso alla lingua di origine dello studente. Prima della lezione, l'insegnante si prepara a narrare la storia nella L1, inserendo qua e là delle parole nella lingua oggetto di studio. Il reticolo testuale nella lingua nota favorisce la contestualizzazione dei pochi vocaboli nella lingua obiettivo. In classe la storia viene presentata in questa commistione: gran parte del testo in L1, e rari vocaboli in LS. Successivamente, in lezioni posteriori, l'insegnante presenta versioni della stessa storia in cui il peso lessicale nella lingua oggetto di studio aumenta progressivamente, fino a giungere all'ostensione del testo completamente nella lingua oggetto di studio (si veda un esempio nell'Appendice 1).

Il TPRS, *Total Physical Response Storytelling* (Ray, Seely 1997; Valeri 1998; Lichtman 2018), rappresenta un particolare esempio di narrazione *top-down*. Il docente narra la storia, mimando enunciato per enunciato: gli allievi ripetono in coro ciascun enunciato e replicano i gesti. La dimensione performativa, da parte del docente, accresce la comprensibilità del testo; inoltre, la ripetizione corale genera energia e affiatà il gruppo.

Nel contesto di una modalità *top-down*, al fine di agevolare la comprensione, la narrazione spesso è preceduta da attività volte a far emergere le conoscenze in possesso dagli apprendenti. Si pensi per esempio a uno *spidergram* relativo al tema centrale della storia.

Al termine della narrazione, invece, si possono somministrare attività funzionali a un potenziamento della comprensione. Lo *storyboard*, per esempio, è una tecnica di transcodificazione applicata per potenziare la comprensione (e pure per l'ideazione di storie, cf. Poletti Riz 2017). Gli studenti, dopo aver ascoltato la storia, tracciano su un foglio alcuni riquadri (4-6), all'interno dei quali disegnano le sequenze più significative e prendono appunti. In seguito, ciascuno confronta i propri disegni con quelli del compagno vicino. Infine, i due rinarrano la storia insieme, servendosi ciascuno dei disegni realizzati e degli appunti presi. Le stesse sequenze, in un'attività ben più elaborata, il *fotoracconto*, sono mimate da gruppi distinti, le pose vengono fotografate, le fotografie sono caricate su un file di presentazione, e infine sono proiettate e descritte agli

altri gruppi (Micarelli 1999). Si tratta di una forma di mediazione intertestuale.

Al termine delle attività di comprensione si possono guidare gli alunni alla scoperta di regole (*noticing*). L'attenzione dei discenti è diretta su elementi di vario genere (pragmatici per esempio: si può richiedere di mappare, su una tabella costruita *ad hoc*, le espressioni corrispondenti a determinate funzioni comunicative).

Gli elementi oggetto di *noticing* possono essere a loro volta soggetti a reimpiego (per esempio, una consegna del tipo 'trasforma la storia dal passato al presente' impone una riscrittura dei verbi al presente).

Ampio spazio alla fantasia infine può essere concesso durante lo svolgimento di produzioni ispirate alla storia (es. intervista a un personaggio, riscrittura del finale, ecc.).

Nell'Appendice 2 il lettore accede all'esemplificazione di attività pre- e post-narrazione che corredano una storia in cinese presentata in modalità *top-down*; l'autore è Modesto Corderi Novoa.

4.3 Esempi di narrazione interattiva

La *modalità interattiva* si può applicare a qualsiasi livello: dai principianti agli avanzati. Il pregio, rispetto alle modalità precedenti, sta nel fatto che gli studenti sono coinvolti durante la narrazione: l'insegnante affida loro alcuni compiti. Si può arrivare in alcuni casi ad una vera e propria trasformazione della storia all'impronta, da parte dell'insegnante-narratore, sulla base dei dettagli suggeriti dagli allievi.

Presentiamo alcuni esempi, che prevedono, via via, un coinvolgimento crescente da parte degli alunni.

La prima è *l'inserimento, durante la narrazione, di suoni e versi*, concordati tra i gruppi nei quali la classe è stata suddivisa. È un'attività adatta per livelli molto bassi. Ne presentiamo in dettaglio le fasi.

1. L'insegnante divide la classe in gruppi.
2. A ciascun gruppo assegna un personaggio e/o un elemento dell'ambiente evocato nella storia che racconterà (es. un albero, una porta, ecc.). Ad esempio, in riferimento alla favola di Cappuccetto Rosso, e nell'ipotesi che in classe siano presenti sei gruppi,
 - Gruppo 1: Cappuccetto Rosso
 - Gruppo 2: la mamma di Cappuccetto Rosso
 - Gruppo 3: il lupo
 - Gruppo 4: la nonna
 - Gruppo 5: il bosco
 - Gruppo 6: il cacciatore

3. Ciascun gruppo negozia al proprio interno un suono, un verso o una frase adatti al personaggio o all'elemento. Si vedano le scelte fatte da una classe di italiano di livello A2 (studenti universitari):

Gruppo 1: Cappuccetto Rosso: "Trallallero, trallallallà" (canzoncina)

Gruppo 2: la mamma: "Mi raccomando, Cappuccetto! Mi raccomando"

Gruppo 3: il lupo: "Uuuuuuuuuuuuuuu!" (ululato)

Gruppo 4: la nonna: "Nipotina mia, nipotina mia"

Gruppo 5: il bosco: "ffffffffffffffff" (il rumore del vento tra le foglie)

Gruppo 6: il cacciatore: "Pam! Pam!" (rumore degli spari)

4. L'insegnante racconta la storia. Ogni volta che il gruppo sente nominare il personaggio o l'elemento prescelto, formula in coro la frase, il verso o il suono corrispondente.

La seconda attività è il *completamento di parola*. L'insegnante avvisa gli studenti che racconterà loro una favola nota; si interromperà al momento di pronunciare l'ultima sillaba di alcune parole, e gli studenti saranno tenuti a completare le parole. Si veda quest'esempio, immaginato in una classe di italiano L2.

CONSEGNA

"Oggi vi racconto la storia di Cenerentola. Non pronuncerò completamente alcune parole: vi chiedo di completare l'ultima sillaba. OK? Per esempio, io dico "Cenerentola era una ragaz..." (studente 1: **za**!). "Esatto: una ragazz**a**. Cominciamo?"

INIZIO DELLA NARRAZIONE

"Questa è la storia di Cenerentola. Suo papà era vedo... (studente 2: **vo**),... era vedov**o**... e un giorno decide di sposar... (studente 3: **si**)... di sposars**i**..."

Carlo Guastalla (2025) ha pensato una variante simpatica, in cui l'insegnante, anziché interrompersi, finge di essere balbuziente (completa la parola, solo quando il vocabolo gli viene fornito dalla classe).

In alternativa, si può pensare all'*inserzione di dettagli di fantasia in una favola nota*. Al momento di narrare, l'insegnante esegue delle pause e sollecita gli studenti a completare il testo con dettagli di fantasia; si veda questo esempio:

C'era una volta una bambina di nome Cappuccetto Rosso, aveva... Quanti anni aveva? [Risposta di uno studente: "10"]. Esatto: 10 anni. Questa bambina doveva andare a trovare la nonna che si

chiamava.... Come si chiamava la nonna? [risposta di un altro studente: "**Gertrude**"]. Sì, Gertrude, ecc.

Alla fine, l'insegnante può rinarrare la storia, integrando tutti i dettagli aggiunti. Può essere successivamente chiesto agli studenti, di rinarrare la storia per loro conto, a turno a coppie o in piccoli gruppi, includendo i dettagli inseriti.

Un'ulteriore idea, di Joe Winston, è la *realizzazione di still frame progressivi*, pensati dalla classe (cit. in Farmer, s.d.). L'insegnante narra la storia, si ferma in alcuni passaggi topici, i quali dovranno essere illustrati sottoforma di diapositiva (*frozen scene*) da parte di alcuni volontari. Assunte le pose, gli studenti tornano al posto, e l'insegnante continua a narrare.

Il *racconto performativo* (o performato), ideato da Modesto Corderi Novoa (2023) e presentato al convegno *Inclusive Practices in Performative Approaches to Language and (inter)cultural Learning* tenutosi all'Università di Padova nel luglio del 2014, è un'ulteriore forma di narrazione interattiva. L'insegnante si interrompe in alcuni punti della storia e coinvolge gli allievi in attività di improvvisazione. Durante le improvvisazioni possono emergere dettagli che l'insegnante può recuperare nel racconto, imprimendo così alla storia delle varianti personalizzate.

Nello stesso convegno, Sarah Dyble ha presentato una tecnica simile applicata alla canzone. Ha sollecitato il gruppo di partecipanti a considerare la storia che si cela dietro al testo e le emozioni che essa veicola, avvisandoli che avrebbero co-creato assieme a lei i gesti corrispondenti alle diverse parti della canzone. Ha quindi invitato il gruppo a esercitarsi ad ascoltare la musica, cantandola in coro ed eseguendo i gesti che illustrano i significati. Si tratta di una forma più elaborata del TPRS: la possiamo considerare una narrazione interattiva, posto che il gruppo è coinvolto nell'elaborazione di una coreografia che riflette l'interpretazione profonda del testo (cf. Appendice 3).

Infine, nella forma più estrema di narrazione interattiva, si può giungere a una *co-costruzione della storia tra insegnante e alunni*. Si tratta di una narrazione improvvisata, senza copione, in cui il racconto procede grazie ai suggerimenti offerti dagli allievi. L'insegnante dev'essere abile, in questo caso, nel districarsi tra i fili della storia, cercando di inglobare i suggerimenti in modo coerente. Siamo però oltre il limite dello storytelling, in un terreno che già si estende nello *storymaking*, nell'inventare una storia (Johnstone 1999).

Riprendiamo, infine, un appunto che abbiamo già espresso: ciascuna attività che fa capo alla modalità interattiva può prevedere, alla pari della modalità *top-down*, attività di pre-narrazione e post-narrazione.

5 Conclusioni

Questo articolo punta ad ampliare il repertorio metodologico a disposizione dei docenti. Oltre a scegliere un testo significativo e calibrato sulla competenza degli allievi, l'insegnante-narratore deve scegliere la modalità di narrazione che fa al suo caso, sulla base degli obiettivi che si pone, del livello e dell'età degli studenti.

Abbiamo evidenziato tre modalità di narrazione: la prima, *bottom-up* (dalla parola al testo) è fruibile con classi di bambini e ai livelli principianti; la seconda, *top-down* (dal testo alle parole) è applicabile quando lo studente ha già consolidato un certo patrimonio lessicale; infine, la terza, quella interattiva, sollecita una reazione del pubblico durante la narrazione.

Appendice 1

Modalità *top-down*. Ciclo di narrazione bilingue (Paolo Torresan)

La narrazione bilingue, adatta per classi principianti e in particolare laddove la distanza tra L1 e L2 sia significativa, consta di un ciclo di racconti (Ji 1999; 2000; 2002).

Il brano, in una prima versione, è nella L1 dello studente, con alcuni vocaboli sparsi in L2. La decisione di quanti e quali vocaboli in L2 impiegare va assunta dal docente nell'ipotesi che gli allievi possano desumere il loro significato dal co-testo in L1. In sostanza, dovrebbe essere relativamente facile, per loro, inferire il significato del vocabolo o della costruzione polirematica o del breve sintagma, grazie alle informazioni trasmesse dal resto del testo, oltre che sulla base dei gesti illustrativi ed eventualmente dei disegni eseguiti dal narratore, di eventuali onomatopee, della somiglianza tra vocaboli della lingua d'arrivo e quelli della lingua di partenza, delle immagini o dei *realia* presentati.

Alla prima versione fanno seguito altre, con un peso lessicale in L2 via via maggiore, sino ad arrivare all'ultima, che è interamente in L2. Il ciclo va distribuito in un arco di più lezioni.

A seguire condividiamo un esempio pensato per studenti italiani principianti di tedesco. Il testo di riferimento è la favola del lupo e dei sette capretti (nella versione italiana contenuta in Luise 2007). Presentiamo tre versioni; non è escluso che un insegnante decida di sviluppare il percorso attraverso un numero maggiore di versioni.

Prima versione: die Ziegenmutter und die sieben kleinen Ziegen⁹

C'era una volta una **Ziege**, che aveva **sieben kleine Ziegen**.

Un giorno la **Ziege** disse ai **kleinen Ziegen**: „**Meine lieben Kleinen**, devo uscire. Per favore non aprite a nessuno **die Tür**. Se **der böse Wolf** entra, **will er euch fressen!**”

I **kleinen Ziegen** promisero che si sarebbero comportati bene e salutarono la **Mutter**: „**Tschüss, Mama!**”

Dopo un po' qualcuno **klopfte an die Tür**. „**Wer ist da?**“, chiesero i **kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**“, disse una voce profonda. Ma i **kleinen Ziegen** sapevano: „Tu non sei la nostra **Mutter**, lei ha una voce dolce, e tu hai una voce forte; tu sei **der böse Wolf**, vattene!”

Der böse Wolf allora pensò: „Devo andare in **Supermarkt** e comprare delle caramelle, così la mia voce diventerà dolce”. Fece poi ritorno alla **Haus** e **klopfte** ancora una volta. „**Wer ist da?**“, chiesero i **kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**“

“Metti le tue **Pfoten** sulla finestra!”, dissero i **kleinen Ziegen**. **Der böse Wolf** mise le sue **Pfoten** sulla finestra. „**Du bist nicht unsere Mutter**, lei ha le **Pfoten** che sono bianche, e le tue sono nere!”

Der böse Wolf era molto arrabbiato. Andò in un mulino e mise le sue **Pfoten** in un sacco di farina, così sarebbero diventate bianche.

Fece ritorno e **klopfte** ancora una volta. „**Wer ist da?**“, chiesero i **kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**”

“Metti le tue **Pfoten** sulla finestra!”, ordinarono i **kleinen Ziegen**. **Der Wolf** mise le sue **Pfoten** sulla finestra. I **kleinen Ziegen** aprirono la **Tür**, e **der böse Wolf** entrò dentro la **Haus**.

Der böse Wolf fraß das erste kleine Zieglein, das zweite, das dritte, das vierte, das fünfte und das sechste.¹⁰ Il **siebte kleine Zieglein** si era nascosto dentro un **Pendeluhr**.

Der böse Wolf uscì dalla **Haus** e si distese sotto a un **Baum**.

Quando la **Ziegenmutter** fece ritorno alla **Haus**, non trovò i suoi **kleinen Ziegen**. Li chiamò: „**Meine kleinen Ziegen! Meine kleinen Ziegen!**“ poi sentì una vocina provenire dal **Pendeluhr**: „**Mama, ich bin hier.**“ Era il **siebte kleine Zieglein**.

La **Ziegenmutter** aprì il **Pendeluhr** ed estrasse il **kleine Zieglein**. Il **siebte kleine Zieglein** le raccontò quello che era successo.

La **Ziegenmutter** e il **siebte kleine Zieglein** uscirono dalla **Haus** e trovarono **den Wolf** che stava dormendo sotto a un **Baum**. La **Ziegenmutter** disse al suo **kleine Zieglein**: „Va' nella **Haus** e prendi **die Schere, die Nadel und den Faden.**“

Il **kleine Zieglein** portò **die Schere, die Nadel und den Faden**. La **Ziegenmutter** tagliò la pancia del **Wolf** e tutti i **kleinen Ziegen** erano vivi. La

⁹ Termini equivalenti a *kleine Ziege* (capretto): *Zicklein, Zieglein*.

¹⁰ L'insegnante facilita la comprensione attraverso l'enumerazione.

Ziegenmutter disse: „**Meine kleinen Ziegen**, prendete **Steine** e metteteli nella pancia del **Wolf**.“

I **kleinen Ziegen** presero le **Steine** e le misero nella pancia del **Wolf**. Poi la **Ziegenmutter** cucì la pancia del **Wolf mit Nadel und Faden**.

Quando **der Wolf** si svegliò, si sentì pesante. Aveva una grande **Durst**, andò nel fiume a bere della **Wasser**. Ma tutte le **Steine** pesanti lo trascinarono sotto la **Wasser**. La **Ziegenmutter** e i suoi **kleinen Ziegen** furono molto felici.

Seconda versione: die Ziegenmutter und die sieben kleinen Ziegen

Es war einmal eine Ziege, die sieben kleine Ziegen hatte.

Eines Tages sagte die Ziege zu ihren kleinen Ziegen: „**Meine lieben Kleinen**, devo uscire. **Bitte öffnet niemandem die Tür**. Se **der böse Wolf** kommt, **will er euch fressen!**“

I **kleinen Ziegen** promisero che si sarebbero comportati bene **und riefen:** „**Tschüss, Mama!**“

Dopo un po' **klopfte jemand an die Tür**. „**Wer ist da?**“, **fragten die kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**“, **sagte eine Stimme** profonda. Ma i **kleinen Ziegen** sapevano: „**Das ist nicht unsere Mutter, Sie hat eine Stimme** che è **süß, und du hast eine Stimme** che è forte; tu sei **der böse Wolf**, vattene!“

Der böse Wolf allora pensò: „Devo andare in **Supermarkt** e **kaufen** delle **Bonbons**, così la mia **Stimme** diventerà **süß**“. **Er kam zurück nach Hause** e **klopfte** ancora una volta. „**Wer ist da?**“, **fragten** i **kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**“

„**Metti le tue Pfoten ans Fenster!**“, **sagten** i **kleinen Ziegen**. **Der böse Wolf** mise **seine Pfoten an das Fenster**. „**Du bist nicht unsere Mutter, sie hat Pfoten** che sono **weiß, und deine sind schwarz!**“

Der böse Wolf **war sehr wütend**. **Er ging zu einer Mühle** e mise le sue **Pfoten** in un sacco di **Mehl**, così sarebbero diventate **weiß**.

Er kam zurück und klopfte ancora una volta. „**Wer ist da?**“, **fragten** i **kleinen Ziegen**. „**Eure Mutter ist's!**“

„**Metti deine Pfoten ans Fenster!**“, ordinarono i **kleinen Ziegen**. **Der Wolf** mise le sue **Pfoten** sulla **Fenster**. I **kleinen Ziegen öffneten die Tür**, e **der böse Wolf** entrò dentro la **Haus**.

Der böse Wolf **fraß das erste kleine Zieglein, das zweite, das dritte, das vierte, das fünfte und das sechste**. Il **siebte kleine Zieglein** si era nascosto dentro a un **Pendeluhr**.

Der böse Wolf uscì dalla **Haus** **und legte sich unter einen Baum**.

Quando **die Ziegenmutter nach Hause kam**, non trovò i suoi **kleinen Ziegen**. **Sie rief:** „**Meine kleinen Ziegen! Meine kleinen Ziegen!**“. **Und sie hörte eine kleine Stimme** provenire dal **Pendeluhr:** „**Mama, ich bin hier.**“

Es war das siebte kleine Zieglein.

Die Ziegenmutter öffnete die Pendeluhr ed estrasse il **kleine Zieglein**. Il **siebte kleine Zieglein** le raccontò **was passiert war**.

Die **Ziegenmutter** und das **siebte kleine Zieglein** uscirono dalla **Haus** e trovarono **den Wolf** unter einem Baum schlafen. Die **Ziegenmutter** sagte zum **kleinen Zieglein**: „**Geh ins Haus und hol die Schere, die Nadel und den Faden**“.

Das **kleine Zieglein** holte die **Schere, die Nadel und den Faden**. Die **Ziegenmutter** tagliò la **Bauch** del **Wolf**, und alle **kleinen Ziegen** waren noch am **Leben**. Die **Ziegenmutter** sagte: „**Meine kleinen Ziegen, nehmt Steine** e mettetele nella **Bauch** del **Wolf**“.

Die **kleinen Ziegen** nahmen **Steine** e le misero nella **Bauch** del **Wolf**. Poi die **Ziegenmutter** cucì la **Bauch** del **Wolf** mit **Nadel und Faden**.

Quando **der Wolf** aufwachte, si sentì **schwer**. Er hatte **großen Durst**, und ging zum **Fluss Wasser** trinken. Ma le **schweren Steine** lo trascinarono **unter Wasser**. Die **Ziegenmutter** e i suoi **kleinen Ziegen** furono molto **glücklich**.

Versione finale: die Ziegenmutter und die sieben kleinen Ziegen

Es war einmal eine Ziege, die sieben kleine Ziegen hatte.

Eines Tages sagte die Ziege zu ihren kleinen Ziegen: „Meine lieben Kleinen, ich muss jetzt weg. Bitte öffnet niemandem die Tür. Wenn der böse Wolf kommt, will er euch fressen!“

Die kleinen Ziegen versprachen, brav zu sein, und riefen: “Tschüss, Mama!” Nach einer Weile klopfte jemand an die Tür. “Wer ist da?“, fragten die kleinen Ziegen. “Eure Mutter ist’s!“, sagte eine raue Stimme. Doch die kleinen Ziegen wussten: “Das ist nicht unsere Mutter, sie hat eine süße Stimme, und du hast eine so harte Stimme; du bist der böse Wolf, geh weg!”

Der böse Wolf dachte nach: “Dann gehe ich in den Supermarkt und kaufe mir Bonbons, damit meine Stimme süß wird”. Er kam zurück und klopfte erneut. “Wer ist da?“, fragten die kleinen Ziegen. “Eure Mutter ist’s!”

“Stell deine Pfoten ans Fenster!“, forderten die Ziegen. Der Wolf legte seine Pfoten an das Fenster. „Du bist nicht unsere Mutter, sie hat weiße Pfoten, und deine sind schwarz!“

Der böse Wolf war sehr wütend. Er ging zu einer Mühle und steckte seine Pfoten in einen Sack Mehl, sodass sie weiß wurden.

Er kam zurück und klopfte erneut. “Wer ist da?“, fragten die kleinen Ziegen. “Eure Mutter ist’s!”

“Stell deine Pfoten ans Fenster!“, forderten die Ziegen. Der Wolf legte seine Pfoten an das Fenster. Die kleinen Ziegen öffneten die Tür, und der böse Wolf sprang ins Haus.

Der Wolf fraß das erste kleine Zieglein, das zweite, das dritte, das vierte, das fünfte und das sechste. Nur das siebte kleine Zieglein hatte sich in einer Pendeluhr versteckt.

Der böse Wolf ging aus dem Haus und legte sich unter einen Baum.

Als die Ziegenmutter nach Hause kam, fand sie keine ihrer kleinen Ziegen. Sie rief: „Meine kleinen Ziegen! Meine kleinen Ziegen!“ Und sie hörte eine

kleine Stimme aus der Pendeluhr: „Mama, ich bin hier.“ Es war das siebte kleine Zieglein.

Die Ziegenmutter öffnete die Pendeluhr und nahm das kleine Zieglein heraus. Das kleine Zieglein erzählte, was passiert war.

Die Ziegenmutter und das kleine Zieglein gingen aus dem Haus und fanden den Wolf unter einem Baum schlafen. Die Ziegenmutter sagte zum kleinen Zieglein: „Geh ins Haus und hol die Schere, die Nadel und den Faden.“

Das kleine Zieglein holte die Sachen. Die Ziegenmutter schnitt dem Wolf den Bauch auf, und alle kleinen Ziegen waren noch am Leben. Die Ziegenmutter sagte: „Meine kleinen Ziegen, nehmt Steine und legt sie in den Bauch des Wolfes“.

Die kleinen Ziegen nahmen Steine und legten sie in den Bauch des Wolfes. Dann nähte die Ziegenmutter den Bauch des Wolfes mit Nadel und Faden zu. Als der Wolf aufwachte, fühlte er sich sehr schwer. Er hatte großen Durst und ging zum Fluss Wasser trinken. Doch die schweren Steine zogen ihn unter Wasser. Die Ziegenmutter und ihre kleinen Ziegen waren sehr glücklich.

Appendice 2

Esempio di narrazione top-down, con attività di pre- e di post-narrazione (Modesto Corderi Novoa)

Teaching Unit: “Drama as a Tool for Teaching Chinese Chengyu (塞翁失马 Sàì Wēng Shī Mǎ)”

This unit is intended for audiences of all ages and nationalities. It integrates language, culture, and critical thinking, helping students internalize not just a Chengyu (a proverb about Chinese culture) but a philosophy of life rooted in Chinese culture (cfr. Su, 2024 for more insights into the meaning of this proverb). The Chinese level of the intended audience is beginner-intermediate (A1-A2 level, CEFR; HSK 1-3, Confucius Institute).

Duration: 3 sessions of 60 minutes

Learning Objectives

1. Linguistic:

- Expand vocabulary related to emotions, unexpected events, and morals.
- Practice narrative structures

2. Cultural:

- Understand the meaning of “塞翁失马” (When Old Sai Lost His Horse) and its teachings on the duality of fortune.
- Explore the importance of Chengyu in Chinese culture.

3. Attitudinal:

- Promote creativity and cooperation through theatrical activities.
- Reflect on the relativity of success and failure in everyday life.

Necessary Materials

- Simplified text of the story by 塞翁失马 (English translation).
- Cards with key vocabulary: 马 (horse), 摔断腿 (break a leg), 战争 (war), 福 (blessing), 祸 (misfortune).
- Theater props: masks (happy/sad), scarves, hats.
- Whiteboard or projector to outline the story.

Here you are the English version and Chinese version of the story (<https://www.cultureyard.net/blog/chinese-idiom-sai-weng-shi-ma-yanzhi-feifu/>).

Once upon a time, an old stableman was living around the Great Wall. One day, his horse ran off on its own towards the Hu people, a tribe inhabiting northern China. Everyone was consoling the old stableman. He said: "Why are you so sure this is not going to bring me luck?" After a few months, his horse returned from the Hu people with one of their steeds, and everyone was congratulating the old stableman. He said again: "Why are you so sure this is not the start of a calamity?" He now had a wealthy home with a noble steed. His son loved riding the horse, but one day he fell off the horse and broke his leg. Everyone was comforting the old stableman, and he said again: "Why are you so sure that this not going to bring me luck?" A year passed, and a large troop of Hu people invaded the Great Wall area. These strongmen waved their bows and arrows enticing the other side to start a war. Among the people from the Great Wall area who fought, nine out of ten died, and the survivors were left with severe injuries. But because of the stableman's son's broken leg, he was spared from the fight, and the father and son were safe.

古时候塞上有一位养马的老翁。有一天，他家的马自己跑到胡人那里去了，大家都来安慰他。这位老翁说：“为什么就知道这不是好运呢？”过了几个月，他家的马带领着胡人的骏马回来了，大家都祝贺他。这位老翁又说：“为什么就知道这不是祸端呢？”家里有钱又有骏马，他的儿子喜欢骑马，有一次从马上摔下来折断了大腿骨。大家都安慰他，老翁又说：“为什么就知道不是好运呢？”过了一年，胡人大举侵入边塞，健壮的男子都拿起弓箭参战，塞上参战的人，十个死九个，不死的都是重伤。唯独他的儿子因为腿摔断了的缘故，父子得以保全性命。

Unit Structure

SESSION 1: INTRODUCTION TO CHENGYU AND HISTORY

1. Warm-up activity (15 min):

- Show pictures of a horse, an old man, and a soldier. Ask: What connection do these elements have?
- Introduce the concept of Chengyu and its function in Chinese (brief examples of other Chengyu).

2. Reading and comprehension (25 min):

- Distribute the simplified text of 塞翁失马. Read aloud, identifying new vocabulary.

- Comprehension questions:

- Why did the neighbors think old Sai was unlucky to lose his horse?

- How did misfortune ultimately become a blessing?

3. Group reflection (20 min):

- Debate: Have you experienced a situation where something bad had positive consequences?

- Introduce the associated proverb: 塞翁失马, 焉知非福 (“How do you know if it is a curse or a blessing?”).

SESSION 2: CREATING A THEATER SCRIPT

1. History review (10 min):

- Reconstruct the plot on the board using key images and phrases.

2. Creative writing workshop (30 min):

- Divide the class into groups of 3-4 students.

- Each group writes a short play script (5-10 lines per character) based on the story. Suggested roles:

- Old Sai (塞翁)
- Neighbor 1 (optimistic)
- Neighbor 2 (pessimistic)
- Narrator

3. Guided essay (20 min):

- Practice pronunciation and emotional intonation (joy, sadness, surprise).

- Use objects or masks to characterize the characters.

SESSION 3: REPRESENTATION AND REFLECTION

1. Theater in the classroom (30 min):

- Each group performs their work (5-7 minutes).

- The audience takes notes on: What lesson did the work convey?

2. *Feedback and analysis (20 min):*

- Discuss the differences between the versions (e.g., the emphasis on humor versus drama).
- Relate the story to the modern use of Chengyu (e.g., in news or speeches).

3. *Closing activity (10 min):*

- Students write a letter to “Old Sai” giving him advice using the Chengyu.

Assessment

- Active participation: Contribution to dialogues and creativity in the work.
- Cultural understanding: Correct use of Chengyu in suggested contexts.
- Oral expression: Fluency and use of learned grammatical structures.

Additional Resources

- Short animated video of the story on YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=JpyCAjPHoz4>
- English translation of the Chengyu <https://www.cultureyard.net/blog/chinese-idiom-sai-weng-shi-ma-yanzhi-feifu/>

Notes for the Teacher

- Differentiation: Assign roles according to level (e.g., narrator for advanced students).
- Playful approach: Allow students to add comical or modern elements to the story.

Appendice 3

Modalità interattiva. The performative song (Sarah Dyble)

Songs are stories

At a conference in Padua, attended primarily by language teachers, I presented a workshop offering techniques for unlocking narratives within songs as a tool for language learning. Experience has shown me that children learn songs easily and with enthusiasm once they understand the story of the lyrics, especially if they embody this through drama - connecting on an emotional level with the song's narration, which enhances their conviction and musical accuracy as they deliver rhythm and melody as their story performance.

I wished to immerse the teachers in Padua in this interactive experience of presenting a song and searched the song for a hook - an easy entry point to captivate students. This is normally not the beginning of the song but functions as a catalyst to facilitating participants' perception of their potential to sing, as well as giving clues towards the song's story.

We were learning Adele's *Rolling in the Deep* which has a chorus, verse and bridge which can be slotted together in various configurations to build a multipart iteration of all the main sections of the song. I preferred to teach through modelling, not cumbersome verbal instructions.

I sang the hook, inviting teachers on the course to echo each phrase back:

*You're going to wish you,
Never had met me,
Tears are going to fall,
Rolling in the deep.*

encouraging them to enact the sentiment of the words, we then learned the verse:

*There's a fire,
Starting in my heart,
Reaching a fever pitch,
It's bringing me out the dark,
Finally, I can see you crystal clear,
Go ahead and sell me out
And I'll lay your ship bare,*

I asked for actions demonstrating the meaning of each line - and invited them to consider why:

What story is Adele trying to tell and how could we embody this through how we sang her lyrics?

The final two lines "*sell me out*" and "*lay your ship bare*" cannot be easily translated. Exploring these idioms therefore raises the level of language learning - inviting participants to share similar means of getting this meaning across in their mother tongue. It also invites backstory:

Why is Adele not scared of someone attempting to "*sell me out*"?

What do participants think she might do to "*lay your ship bare*"?

Asking students to imagine the things about the song's recipient she is not afraid of revealing stimulates real interactive discussions.

Within our twenty minute slot I could not go into more depth than utilising the hook to catalyse storytelling but on a practical level we had the entire room of 30 singing the entire song in two parts at the top of their lungs as the time concluded and no one told me they felt awkward. Perhaps they were being kind - but perhaps embracing the performance in character as storytellers, embodying a narrator having a fight with her ex-lover and the enjoyment of playing this out in a group ensemble demonstrates the potential of singing not only for language acquisition and musical progression but also for improving self-esteem and wellbeing and fostering communities. I strive to work towards in every session I run. To make some more examples, *Paradise* by Coldplay and *We Go Together* by Vampire Weekend became firm favourites of a group of adults suffering from dementia and their carers and their sense of achievement at being able to remember recently composed songs surprised me. I realised that this simple act of singing a new song via telling the story of a girl flying away and dreaming of *Paradise* disrupted the participants view of themselves degrading to insanity through dementia; instead they had just proved to themselves and their families that parts of their brains were still perfectly capable of learning and doing - which seemed to bring them a new zest for life.

At the other end of the age spectrum, at Christmas time, I realised that most traditional Christmas carols have lyrics almost senseless to non-native English speakers - and had great fun with children aged 4 to 8 co-creating and acting the stories of each of the *Twelve Days of Christmas* through mime, images and sounds. We had "three French hens" going on a shopping trip to Paris, and "four calling birds" who just won't stop chattering to each other. I invite you to imagine the rest of the *Twelve Days* with your own students.

Songs and stories are ways of understanding and locating ourselves in the present, exploring and narrating our pasts and offer potential for imagining new potential for our futures. I cannot teach songs without considering both each song's mood and story, alongside trying to sense how my participants engage with their world - and present each song's story in a way which is relevant to each groups' charisma. It is always an evolving work in progress, but perhaps never sensing I have the ultimate answer is part of being a reflective practitioner, always open to new stories and keeping the world and our engagement with it active and resonant with the energies of those we teach.

Riferimenti bibliografici

- Armstrong, D. (1992). *Managing by Storying Around: A New Method of Leadership*. London: Crown Currency.
- Bruner, J. (2003). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Compagnoni, I. (2022). «Developing Multiliteracies Through Digital Storytelling A Case Study of Learners of Italian as a Foreign Language». *EL.LE*, 11(2), 225-44.
- Corderi Novoa, M. (2023). «Performing El Camino (The Way) of Santiago de Compostela. An embodied performative language teaching practice». *Scenario*, 17(1), 132-55.
- Costenaro, V. (2012). «Storytelling linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini». Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa, 261-84.
- Ellis, G.; Brewster, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- Farmer, D. (s.d.). *Woosh Storytelling*. <https://dramaresource.com/whoosh-bringing-stories-alive-through-drama/>.
- Fitzgibbon, H.B.; Wilhelm, K.H. (1998). «Storytelling in ESL/EFL Classrooms». *TESL Reporter*, 31(2), 21-31.
- Guastalla, C. (2025). *Storytelling: le tecniche di narrazione nella classe di lingua*. Webinar per Hueber. <https://next.edudip.com/de/webinar-aufzeichnung/acf737d1-3dc2-44e6-a391-13f06380d7ad>.
- Harmer, J.; Puchta, H. (2018). *Story-based Language Teaching*. Innsbruck: Helbling.
- Heathfield, D. (2014). *Storytelling with Our Students*. Peaslake: Delta.
- Krashen, S. (2019). «Beginning Reading: The (huge) Role of Stories and The (limited) Role of Phonics». *Language Magazin*, April. http://www.sdkrashen.com/content/articles/2019_stories_and_phonics_.pdf.
- Krashen, S.; Mason, B.; Smith, K. (2018). «Some New Terminology: Comprehension-Aiding Supplementation and Form-Focusing Supplementation». *Language Learning and Teaching*, 60(6), 12-13.
- Ji, Y. (1999). «Communicative Language Teaching through Sandwich Stories for EFL Children in China». *TESL Canada Journal*, 17(1), 103-13.
- Ji, Y. (2000). «Stories as A Bridge to Authentic Materials: A Developmental Approach to Teaching EFL Reading to Young Learners in China». *IATEFL Issues*, 153, 12-15.
- Ji, Y. (2002). «English through Chinese: Experimenting with Sandwich Stories». *English Today*, 69, 18, 37-46.
- Jonhstone, K. (1999). *Improv for Storytellers*. New York: Routledge.
- La légende arthurienne* (1989). Paris: Lafont.
- Lichtman, K. (2018). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS)*. New York: Routledge.
- Luise C.M. (2007). *Fiabe in italiano*. Perugia: Guerra.
- Maley, A. (2024). *Using Wisdom Stories in Language Teacher Education: How Ancient Wisdom, Anecdotes and Aphorisms can Enhance Teacher Training and Development*. Shoreham-by-Sea: Pavilion.
- Mason, B.; Krashen, S. (2004). «Is form-focused vocabulary instruction worth-while?». *RELC Journal*, 35(2), 179-185.
- Mason, B.; Vanata, M.; Jander, K.; Borsch, R.; Krashen, S. (2009). «The Effects and Efficiency of Hearing Stories on Vocabulary Acquisition by Students of German as A Second Foreign Language in Japan». *The Indonesian Journal of English Language Teaching*, 5(1), 1-14.
- McQuillan, J. (1998). *The Literacy Crisis: False Claims, Real Solutions*. Portsmouth (NH): Heinemann.

- McQuillan, J. (2019). «We don't need no stinkin' exercises: The impact of extended instruction and storybook reading on vocabulary acquisition». *Language and Language Teaching*, 8(1), 15, 25-37.
- Micarelli, L. (1999). «Dalla letteratura al fotoraconto». Humphris, C. (a cura di), *Usa dei testi letterari e cinematografici = Atti del XI seminario internazionale per insegnanti di lingua* (Roma, 14-16 maggio 1999). Roma: Dilit, 95-100.
- Moraes, F. (2012). *Contar histórias com maestria*. Petropolis; Rio de Janeiro: Voz.
- Morgan, J.; Rinvolucris, M. (1983). *Once Upon a Time*. Cambridge: CUP.
- Nami, F. (ed.) (2020). *Digital Storytelling in Second and Foreign Language Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Owen, N. (2001). *The Magic of Metaphor: 77 Stories for Teachers, Trainers & Thinkers*. Carmarthen: Crown House. Trad. it., *Le parole portano lontano*. Milano: Ponte alle Grazie, 2004.
- Paivio, A. (1969). «Mental imagery in associative learning and memory». *Psychological Review*, 76, 241-63.
- Paran, A.; Watts, E. (2003). *Storytelling in ELT*. Whitstable: IATEFL.
- Pérez, P. et al. (2021). «Conscious processing of narrative stimuli synchronizes heart rate between individuals». *Cells Reports*, 36, 11. <https://doi.org/10.1101/2020.05.26.116079>.
- Pinker, S. (1999). *How the Mind Works*. London: Penguin.
- Poletti Riz, J. (2017). *Scrittori si diventa. Metodi e percorsi operativi per un laboratorio di scrittura in classe*. Trento: Erikson.
- Ray, B.; Seely, C. (1997). *Fluency Through TPR Storytelling: Achieving Real Language Acquisition in School*. Denver: Command Performance Language Institute.
- Rinvolucris, M. (2002). *Humanising Your Coursebook*. Peaslake: Delta.
- Sanna, E. (2021). *Piccolo manuale di Storytelling o del raccontare con la voce*. Alghero: Archivi del Sud.
- Sant'Agostino, P. (2006). *Guarire con una fiaba*. Milano: Feltrinelli.
- Sisti, F. (2016). «Narrative Thinking and Storytelling for Primary and Early FL/SL Education». Tatsuki, D. (a cura di), *Fictions. Studi sulla narritività*. Pisa; Roma: Serra, 53-66.
- Stephens, G.; Silbert, L.; Hasson, U. (2010). «Speaker-listener Neural Coupling Underlies Successful Communication». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(32), 14425-30.
- Su, Q.G. (2024). *The Chinese Proverb of 'Sai Weng Lost His Horse'*. <https://www.thoughtco.com/chinese-proverbs-sai-weng-lost-his-horse-2278437>.
- Valeri, M. (1998). «Total Physical Response Storytelling: A Communicative Approach to Language Learning». *Learning Languages*, 4(1), 24-28.
- Wajnryb, R. (2013). *Stories: Narrative Activities for the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Walther, B. (2008). *Teaching Short Stories in the EFL Classroom*. München: Grin.
- Wang, F.Y.; Lee, S.Y. (2007). «Storytelling is the Bridge». *International Journal of Foreign Language Teaching*, 3(2), 30-35.
- Weller, D. (2023). *Storytelling for Language Teachers: Story frameworks, activities, and techniques*. Newton Abbot: Stone Arrow.
- Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: OUP.
- Zak, P.J. (2012). *The Moral Molecule*. Boston: Dutton.

