

La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera

Una ricerca nella scuola dell'infanzia

Michele Daloiso

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper discusses the result of a research study involving a group of five-year-olds who had been informally exposed to a foreign language (English or German) for the previous three years in some nursery schools in the Autonomous Province of Trento, Italy. The study investigates the benefits of early sensitization to foreign languages in pupils' abilities in terms of listening comprehension, communicative strategies and speech acts by introducing a systematic task-based procedure for data collection. The results suggest that after prolonged exposure to a new language almost all the participants were able to understand a story and physically respond to common commands. Moreover, some pupils were already trying to speak the language and showed interesting trends in the development of communicative strategies and speech acts. The study has important implications not only for preschool teaching practice but also for language teaching research in this field, as it highlights the importance of systematic data collection on preschoolers' competence in foreign languages for elaborating data-driven methodologies.

Sommario 1 Il quadro scientifico di partenza. – 1.1 La ricerca neuropsicologica. – 1.2 La ricerca glottodidattica. – 2 L'impianto scientifico della ricerca. – 2.1 Il contesto educativo di riferimento. – 2.2 Focus di rilevazione e strumenti di ricerca. – 2.3 Il campione. – 3 I risultati della ricerca. – 3.1 La comprensione. – 3.2 Le strategie comunicative. – 3.3 Gli atti linguistici. – 4 Considerazioni conclusive. – Appendice.

Keywords Preschool education. Early foreign language learning. Assessment. Sensitization to languages.

1 Il quadro scientifico di partenza

Il tema del plurilinguismo infantile è oggetto di studio di numerose discipline che da angolazioni diverse studiano i fattori che contribuiscono all'acquisizione, simultanea o consecutiva, di due o più lingue (e culture). La glottodidattica italiana fin dagli anni Settanta ha dimostrato uno spiccato interesse per l'accostamento alle lingue straniere in tenera età, occupandosi dapprima delle questioni metodologiche riguardanti la loro introduzione nel ciclo primario e poi, a partire dagli anni Novanta, iniziando a interessarsi anche del ciclo prescolare, in particolare la scuola dell'infanzia.

In Italia, dunque, esiste almeno un ventennio di ricerche e sperimentazioni controllate di sensibilizzazione alle lingue nella scuola dell'infanzia, che hanno condotto alla validazione e al consolidamento di alcuni impianti teorico-metodologici. Gran parte dei principi glottodidattici proposti in quest'ambito si basano sui risultati della ricerca neuropsicologica, che ha offerto conoscenze aggiornate non solo sul potenziale e sulle modalità di apprendimento dei bambini in età prescolare, ma anche su alcuni aspetti del linguaggio a cui prestare particolare attenzione in un'ottica evolutiva.

In questo paragrafo, dunque, pur senza pretesa di esaustività, richiameremo il sostrato di ricerca neuropsicologica e glottodidattica alla base dell'indagine da noi proposta.

1.1 La ricerca neuropsicologica

Con il termine 'neuropsicologica', diffusosi nei paesi di area romanza a partire dagli anni Settanta, s'intende un campo di ricerca interdisciplinare che si occupa dello studio delle basi neurofisiologiche dell'acquisizione e dell'elaborazione linguistica, assumendo al contempo la necessità di studiare anche il livello intermedio tra 'cervello' e 'linguaggio', ossia l'architettura funzionale del linguaggio e il suo funzionamento cognitivo (per una disamina del termine: Pourquoi 2013; per una discussione dei risultati più rilevanti per la ricerca glottodidattica: Daliso 2015).

All'interno di quest'area d'indagine si è rivolta particolare attenzione all'acquisizione linguistica da parte di neonati e bambini in età prescolare, giungendo a comprendere alcuni meccanismi neuropsicologici infantili che si suppone siano alla base della cosiddetta 'facilità' con cui i bambini riescono ad interiorizzare il linguaggio. Di seguito cercheremo di sintetizzare alcuni fenomeni fondamentali, rimandando invece ad uno studio precedente per una discussione più approfondita (Daliso 2009).

1.1.1 Il potenziale di apprendimento dei bambini in età prescolare

Nello studio dei rapporti tra cervello, mente e linguaggio si tende ad operare un'importante distinzione tra 'processi che attendono l'esperienza', i quali attivano il potenziale genetico utilizzando input ambientali largamente accessibili, e 'processi che dipendono dall'esperienza', i quali si attivano solo in alcuni individui, in quanto dipendono da informazioni ambientali presenti solo in certi contesti (Munakata, Casey, Diamond 2004).

In questo senso, mentre l'acquisizione spontanea di almeno una lingua è un processo che attende l'esperienza, in quanto fa leva su una predisposizione e una sensibilità innata dell'infante verso il linguaggio, la possibilità di crescere bilingui dipende dall'esperienza, ossia dalle condizioni

contestuali in cui il bambino è inserito. Secondo questa prospettiva, l'acostamento alla lingua straniera nel ciclo prescolare rientra nella seconda tipologia di processi, essendo volontariamente programmato dall'adulto, ma sfrutta al contempo l'enorme potenziale di apprendimento infantile (Daloiso 2009), che si sostanzia nei seguenti fenomeni-chiave:

- a. la plasticità neuronale, ossia il processo che conduce alla formazione di connessioni sinaptiche e gruppi neuronali stabili in associazione ad esperienze di apprendimento (Gullberg, Indefrey 2006). Seguendo questa prospettiva, la possibilità del bambino di ascoltare una nuova lingua provocherebbe un improvviso aumento della sinaptogenesi in alcune aree del cervello che già stanno elaborando la lingua materna; poiché nel tempo le connessioni sinaptiche tendono a riorganizzarsi, defunzionalizzando i circuiti neurali non più necessari, la gradualità e la frequenza dell'input in lingua straniera giocherebbe un ruolo-chiave nello stabilizzarsi delle connessioni sinaptiche ad essa associate;
- b. l'esperienza sensoriale, ossia la naturale predisposizione dei bambini ad utilizzare differenti modalità sensoriali per esplorare l'ambiente circostante, interagire con esso e, in ultima istanza, apprendere da esso. È stato suggerito che anche l'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita avvenga su base principalmente sensoriale; secondo questa prospettiva il bambino costruirebbe schemi sensoriali e motori associati all'input linguistico che gli viene rivolto, da cui astrae in un secondo momento categorie semantiche e morfosintattiche (Mukerjee, Guha 2007);
- c. la memorizzazione procedurale, ossia la capacità di acquisire alcuni aspetti del linguaggio come procedure automatizzate piuttosto che competenze dichiarative (Fabbro 2004); nei primi quattro anni di vita il bambino pur avendo pochi ricordi coscienti (perché deve ancora maturare la memoria esplicita) impara facendo, provando, manipolando grazie alla memoria implicita, che consente di imparare procedure e sequenze (camminare, coordinare i movimenti, rispondere ad un input);
- d. le abilità computazionali, ossia una serie di raffinate strategie di analisi delle informazioni che vincolano l'elaborazione dell'input a precisi livelli di tassonomia; ad esempio, per comprendere il rapporto tra un'immagine e una parola ad essa associata, il bambino si muoverà seguendo principi come l'assunzione dell'oggetto integrale, presupponendo che la parola si riferisca all'intero oggetto raffigurato nell'immagine, o la mutua esclusione, eliminando le parti dell'immagine di cui conosce già il nome (Karmiloff-Smith 1992).

1.1.2 Le aree del linguaggio più fertili

La ricerca sui periodi sensibili ha individuato un continuum di finestre temporali in cui il bambino è particolarmente predisposto all'acquisizione linguistica, trascorse le quali tendono a diminuire progressivamente le sue potenzialità neuropsicolinguistiche e, di conseguenza, risulta più difficile, e per alcuni aspetti impossibile, padroneggiare una lingua come parlante nativo (Goswami 2004; Gullberg, Indefrey 2006).

È stato tuttavia rilevato che non tutte le aree del linguaggio sono ugualmente soggette alle restrizioni dei periodi sensibili (Knudsen 2004); da questo filone di ricerca emergono alcune importanti implicazioni circa gli aspetti della competenza comunicativa su cui puntare per l'accostamento tempestivo alla lingua straniera. In particolare, è stato suggerito che:

- a. la dimensione fonologica e prosodica sia prioritaria, in quanto costituisce uno degli aspetti del linguaggio maggiormente soggetti ai periodi sensibili;
- b. l'acquisizione del lessico semantico non sia altrettanto centrale, se si considera che l'apprendimento di parole procede nell'arco dell'intera esistenza senza vincoli temporali;
- c. l'interiorizzazione di 'procedure linguistiche', chiamate anche «linguaggio prefabbricato» (Shibata Perera 2001), in senso sia ricettivo sia produttivo, possa essere invece un aspetto su cui puntare, sfruttando il potenziale di apprendimento infantile a livello sia di memoria sia di abilità computazionali; la ricerca suggerisce, infatti, che gran parte dei processi di comprensione e produzione linguistica nei primissimi anni di vita siano basati largamente sul linguaggio prefabbricato, specialmente nel caso di lingue morfologicamente povere come l'inglese. In questo modo si favorirebbe anche l'interiorizzazione implicita di alcune strutture morfosintattiche, dato che la ricerca neuropsicolinguistica sostiene che un'altra area del linguaggio soggetta a periodi critici è proprio l'uso 'spontaneo' della morfosintassi.

1.2 La ricerca glottodidattica

Fin dagli anni Novanta la glottodidattica italiana ha iniziato ad interessarsi di apprendimento delle lingue in età prescolare, cercando da un lato di far tesoro della lunga tradizione di ricerche sul campo svolte nel ventennio precedente nella scuola primaria e ampiamente documentate (cfr. Titone 1978, 1990; Freddi 1990; Porcelli, Balboni 1992; Mazzotta 2001), dall'altro delineare un quadro teorico-metodologico specifico per il contesto prescolare, facendo anche riferimento ad alcuni principi desunti dalla neuropsicolinguistica (cfr. Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Dalloso 2009; Sisti 2013).

In questo paragrafo sintetizzeremo la filosofia glottodidattica alla base delle sperimentazioni controllate svoltesi in Italia, la quale costituisce altresì lo sfondo metodologico del Progetto PRISMA della Provincia Autonoma di Trento all'interno del quale si colloca la presente ricerca. Porremo inoltre l'attenzione su alcune criticità della raccolta dei dati linguistici nell'ambito di queste sperimentazioni, che motivano alcune nostre scelte sul piano della metodologia della ricerca.

1.2.1 La filosofia della 'sensibilizzazione linguistica'

Un primo importante assunto che ha caratterizzato la ricerca teorica e sperimentale su questo argomento in Italia riguarda la natura dell'intervento glottodidattico da proporre nella scuola dell'infanzia. Si è rifiutata, infatti, la visione di un'introduzione della lingua straniera come mera anticipazione (o adattamento) dell'insegnamento formalizzato tipico della scuola dell'obbligo. Si è proposto, piuttosto, il concetto di accostamento/sensibilizzazione informale alla lingua straniera, la cui finalità primaria è l'incontro positivo e sereno con un nuovo codice espressivo (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Daloiso 2007). Questa visione concepisce la lingua straniera come un 'elemento vivo' che permea gli ambienti, gli spazi e le attività della scuola, e non deve pertanto essere relegata a momenti sporadici e isolati.

La filosofia della sensibilizzazione linguistica si basa sull'esposizione frequente e graduale al nuovo codice espressivo attraverso situazioni comunicative familiari e significative per il bambino, come le routine educative e le attività di gioco e scoperta, con il duplice obiettivo di stimolarlo linguisticamente e al contempo promuoverne la crescita complessiva contribuendo al raggiungimento delle mete educative della scuola. In questo senso, dunque, alla base dell'idea di accostamento linguistico vi è l'approccio formativo-comunicativo elaborato da Giovanni Freddi e di cui si è proposta una formalizzazione in un recente studio (Daloiso 2009).

La nozione di sensibilizzazione linguistica ci sembra rispettosa delle conoscenze nell'ambito della neuropsicolinguistica in quanto riconosce che nei primi anni di vita l'acquisizione di una lingua si innesca in modo spontaneo, senza un necessario insegnamento formale, qualora vi siano le opportune condizioni ambientali (input frequente, graduale e corretto; ambiente motivante e sereno; funzione di supporto dell'adulto).

Dalla filosofia dell'accostamento linguistico sono scaturite svariate esperienze e sperimentazioni sul territorio nazionale, dal Progetto LESI (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Ricci Garotti, Stoppini 2010) a PRISMA (Pintarelli, Porcelli, Rosas 2004), da LiReMar (Sisti 2002) al Progetto Infanzia (Daloiso 2009), che pur con alcune diversità ci sembrano condividere un medesimo sfondo teorico-metodologico.

1.2.2 Limiti nella raccolta di dati linguistici con bambini in età prescolare

Le sperimentazioni glottodidattiche basate sulla filosofia della sensibilizzazione linguistica hanno puntato principalmente all'incontro piacevole e motivante con la lingua straniera, e i principali focus di ricerca hanno riguardato soprattutto l'efficacia dell'impianto metodologico in termini organizzativi e le reazioni dei bambini in termini di partecipazione e coinvolgimento durante le attività linguistiche.

Per molto tempo sembra essere rimasta in secondo piano la raccolta di dati sull'impatto di queste esperienze sulle competenze linguistiche dei bambini esposti alla lingua straniera, seguendo il principio secondo cui il processo (ossia il contatto positivo con la lingua) era più importante del prodotto (ossia la quantità di lingua appresa).

D'altro canto la rilevazione delle competenze linguistiche di bambini nella scuola dell'infanzia è un compito complesso in quanto le performance che si osservano sono largamente dipendenti da variabili soggettive (in particolare l'età stessa dei bambini, che non consente la somministrazione di test linguistici tipicamente utilizzati con alunni scolarizzati) e ambientali (il bambino in età prescolare è più influenzato da variabili emozionali come ansia, svogliatezza, disattenzione). Per questa ragione, le sperimentazioni sul territorio finora hanno optato per una rilevazione asistemica dei dati linguistici, attraverso l'osservazione e la registrazione di aneddoti, esempi di produzioni e fatti linguistici ritenuti significativi.

La ricerca che si presenterà nel prossimo paragrafo costituisce un primo tentativo di introdurre strumenti di raccolta dati più strutturati, con l'obiettivo di rilevare e analizzare le linguistiche di un gruppo di bambini in situazioni il più possibile 'standardizzate' proposte dal rilevatore. Pur consapevoli delle possibili limitazioni ravvisabili in alcune nostre scelte, riteniamo importante iniziare ad implementare strumenti per una rilevazione linguistica più sistematica nella scuola dell'infanzia, la qual cosa consentirebbe di comprendere pienamente se e in quale misura l'accostamento ad una lingua straniera attiva il potenziale di apprendimento dei bambini in questa fascia d'età (vedi par. 1.1).

2 L'impianto scientifico della ricerca

La presente indagine è stata realizzata nel biennio 2012-2013 e 2013-2014 nell'ambito delle attività dell'Ufficio Infanzia¹ della Provincia Autonoma

¹ Un sentito ringraziamento va al personale dell'Ufficio Infanzia, in particolare alla dottoressa Miriam Pintarelli, che ha creduto nel valore di questa ricerca sostenendola fattivamente, a Silvia Condini Mosna, Patrizia Pace e Roberta Casagrande, che hanno coordinato le attività di raccolta dati in loco e contribuito significativamente all'analisi dei risultati (alle

di Trento, dove da oltre vent'anni sono attive sul territorio esperienze consolidate di accostamento alla lingua straniera (tedesco o inglese) nelle scuole dell'infanzia. L'obiettivo primario della ricerca consiste nel cercare di studiare in maniera più precisa alcune abilità in lingua straniera che possono sviluppare i bambini a conclusione di un percorso triennale di contatto con un nuovo codice linguistico. In questo paragrafo, dopo una breve introduzione al contesto in cui si è svolta l'indagine, se ne descriveranno i focus di rilevazione e gli strumenti utilizzati.

2.1 Il contesto educativo di riferimento

Per la sua stessa storia e composizione etnolinguistica il Trentino-Alto Adige è una regione da sempre attenta alle questioni legate all'educazione plurilingue, in riferimento non solo al mantenimento delle lingue minoritarie territoriali (tedesco e ladino) ma anche all'insegnamento di lingue straniere (in primis l'inglese, ma anche il tedesco nelle zone della regione in cui non è lingua nativa o seconda).

Le politiche educative sul territorio hanno creato nel sistema scolastico una sensibilità diffusa verso il valore dell'accostamento tempestivo a più codici linguistici, al punto da ritenere l'educazione prescolare un contesto privilegiato per la promozione del plurilinguismo. Non stupisce, dunque, che la scuola dell'infanzia trentina sia stata teatro di importanti sperimentazioni fin dagli anni Novanta, i cui risultati si ritrovano nella letteratura glottodidattica nazionale: si pensi al progetto ParLadino, che promosse un modello di educazione bilingue prescolare italiano-ladino (Balboni 1999), e ai già citati progetti LESI e PRISMA; il primo introdusse la lingua straniera nelle istituzioni gestite dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, mentre il secondo promuove fin dal 1998 l'accostamento all'inglese e al tedesco nelle scuole dell'infanzia provinciali gestite dall'Ufficio Infanzia della Provincia Autonoma di Trento.

È proprio nell'ambito di quest'ultimo progetto che si inserisce la presente ricerca, che è stata progettata e supervisionata da chi scrive con il fondamentale supporto dell'Ufficio Infanzia, allo scopo di iniziare a offrire le prime risposte ad alcuni interrogativi che hanno accompagnato il progetto PRISMA fin dal suo esordio riguardo l'effettiva ricaduta di un accostamento tempestivo alle lingue straniere in termini di competenza linguistica e non solo di esperienza positiva sul piano psico-emozionale. Ora che l'esperienza di PRISMA, già diffusa nel 40% delle scuole provinciali, sta per essere ampliata con l'obiettivo di coprire la totalità del

prime due si deve anche la creazione materiale dei *prompt* visivi, di cui si riportano due esempi in appendice). Un ringraziamento va anche alle collaboratrici e alle insegnanti coinvolte nel progetto, che hanno reso possibile la ricerca grazie alla loro disponibilità e preparazione.

territorio, una prima riflessione scientifica in tal senso appare opportuna. La presente indagine, dunque, pur con le limitazioni tipiche della ricerca empirica in contesto educativo, costituisce un primo passo verso la rilevazione sistematica e, per quanto possibile, strutturata di alcune aspetti della competenza comunicativa che ci si attende dai bambini in età prescolare a seguito di un prolungato contatto con una lingua straniera.

2.2 Focus di rilevazione e strumenti di ricerca

Le rilevazioni si sono orientate su tre abilità-chiave che, tenendo in considerazione le indicazioni della ricerca neuropsicologica (vedi par. 1.1), si suppone emergano da un contatto tempestivo e prolungato con la lingua straniera:

- a. *la comprensione orale*: si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sulla comprensione di un racconto e di comandi impartiti in lingua straniera; da una precedente analisi delle attività glottodidattiche più frequenti nella scuola dell'infanzia era infatti emerso che proprio lo *storytelling* e le attività TPR costituiscono due costanti dell'accostamento alle lingue straniere in tenera età. La capacità di comprendere alcuni messaggi verbali al termine di un percorso di sensibilizzazione linguistica pluriennale rappresenta perciò verosimilmente un traguardo trasversale a tutti i bambini esposti alla lingua straniera;
- b. *l'utilizzo di strategie comunicative* durante lo svolgimento di compiti che incoraggiavano il bambino alla produzione linguistica;
- c. *la produzione di atti linguistici*, stimolati attraverso la partecipazione ad uno scambio comunicativo che richiedeva un'interazione linguistica 'ritualizzata' (presentarsi, chiedere il nome, dire l'età ecc.), tale da consentire l'utilizzo di linguaggio prefabbricato.

Nonostante la filosofia della sensibilizzazione linguistica (vedi par. 1.2) privilegi le abilità ricettive e si basi sul principio secondo cui il bambino non va forzato in nessun modo alla produzione, si è scelto di focalizzare la rilevazione anche sulle abilità produttive (focus *b* e *c*), in quanto ci si attende che alcuni bambini possano essere già pronti per le prime produzioni, rivelando così dati interessanti per la ricerca linguistica e glottodidattica.

Sono rimaste escluse dalla rilevazione, per ragioni diverse, due aree del linguaggio: l'entità del bagaglio lessicale sviluppato dai bambini, su cui vi sono già alcune ricerche (si vedano ad esempio gli studi di Traute Taeschner), e lo sviluppo fonologico, che è certamente di grande interesse scientifico per via della sua stretta relazione con i periodi sensibili per l'acquisizione linguistica, ma al contempo appare difficilmente rilevabile in assenza di strumenti ad alta precisione, oltre ad essere influenzato, in

modo spesso marcato, dal tipo di input ricevuto dal bambino (qualità delle competenze fonologiche e/o madrelinguismo dell'adulto).

2.2.1 La rilevazione della comprensione

La comprensione orale è stata rilevata attraverso una prova somministrata a piccoli gruppi di bambini e strutturata come segue:

1. *ascolto di una storia per immagini*, raccontata in inglese o in tedesco secondo una specifica procedura di *storytelling* e con il supporto di un libro illustrato;
2. *costruzione di materiali* correlati alla storia e funzionali alla fase successiva. Utilizzando il format del TPR il rilevatore chiedeva ai bambini di compiere una serie di azioni (ritagliare le immagini, colorare,² disegnare) impartendo comandi in lingua straniera secondo una modalità specifica:
 - 2.1 dapprima si pronunciava il comando senza utilizzare la gestualità, in modo da verificare se ciascun bambino era in grado di eseguire il compito sulla base di un input esclusivamente linguistico;
 - 2.2 nel caso in cui alcuni bambini riscontrassero difficoltà si procedeva ad un input personalizzato a loro rivolto, ripetendo il comando, accompagnato eventualmente da gesti;
 - 2.3 infine, nel caso in cui permanessero difficoltà in alcuni bambini, si interveniva aiutandoli a svolgere il compito in modo da garantire comunque la corretta costruzione del materiale;
3. *riordino delle sequenze narrative*: veniva narrata una seconda volta la storia senza il supporto del libro per immagini e si chiedeva ai bambini di ricostruire l'ordine delle sequenze narrative utilizzando i materiali creati nella fase precedente.

Le risposte dei bambini nelle fasi 2 e 3 sono state videoregistrate e successivamente categorizzate utilizzando un'apposita griglia di rilevazione (vedi Appendice A.1), secondo la seguente classificazione.

² I colori indicati nei comandi non corrispondevano a quelli delle illustrazioni presenti nel libro, in modo che si potesse verificare se i bambini comprendevano realmente il comando o riproducevano un loro ricordo. Questa scelta veniva comunicata ai bambini stessi prima dell'inizio delle attività, giustificandola come regola del gioco.

Fase 2. Risposta fisica a comandi		Fase 3. Ricostruzione di sequenze narrative
Profilo	Descrittori	Descrittori
A	Il bambino risponde al comando senza bisogno di supporti extralinguistici. Talvolta chiede conferma al rilevatore, ma si tratta di una domanda evidentemente retorica. Rientrano in questa categoria anche i casi in cui il bambino inizia a svolgere l'azione correttamente e poi controlla l'operato dei compagni per una sicurezza personale.	Il bambino associa correttamente la scena raccontata all'immagine corrispondente, senza aiuti da parte del rilevatore o dei compagni.
B	Il bambino risponde al comando con il supporto extralinguistico del rilevatore, o chiede conferma a lui o ai compagni prima di svolgere l'azione (in questo caso non è possibile un'interpretazione univoca della risposta).	Il bambino associa correttamente la maggior parte delle scene raccontate alle immagini corrispondenti, eventualmente con aiuti da parte del rilevatore o dei compagni.
C	Il bambino non risponde al comando, o lo interpreta scorrettamente.	Il bambino non associa correttamente le scene raccontate alle immagini corrispondenti.

2.2.2 La rilevazione delle strategie comunicative

I dati circa questa competenza sono stati raccolti attraverso una prova che richiedeva ai bambini, suddivisi a coppie, di descrivere un'immagine senza farla vedere al rilevatore, utilizzando il più possibile la lingua straniera. Il compito del rilevatore consisteva nel cercare di riprodurre l'illustrazione su un foglio secondo le descrizioni fornite dai partecipanti.

La prova, proposta sotto forma di sfida-indovinello, favoriva dunque l'attivazione delle competenze del bambino sul piano sia delle strutture linguistiche sia delle strategie comunicative a disposizione per veicolare il messaggio anche di fronte ad un compito sfidante. Si è scelta dunque una modalità di rilevazione già ampiamente in uso nell'ambito della linguistica acquisizionale in questo caso adattata a bambini in età prescolare che apprendono una lingua straniera.

L'input fondamentale per questa prova era costituito da *prompt* visivi, ossia una serie di immagini mostrate ai bambini, la cui costruzione è stata realizzata con cura allo scopo di far emergere aspetti specifici della competenza linguistica e comunicativa (alcuni esempi sono riprodotti in appendice). Si è scelto di costruire *prompt* basati su scene statiche in modo da raccogliere principalmente dati sul sistema nominale (uso di aggettivi, sostantivi, singolare/plurale, preposizioni), presupponendo che l'esposizione linguistica avvenuta nei tre anni precedenti avesse condotto all'apprendimento di numerose parole semantiche e, probabilmente, all'interiorizzazione di alcuni aspetti grammaticali del sistema nominale.

Per favorire al massimo le possibilità di produzione linguistica dei bambini il *prompt* raffigurava oggetti differenziati per colore, dimensione e numero in modo da far emergere eventuali competenze del bambino in merito alla posizione dell'aggettivo in inglese e tedesco e alla marca del plurale.

Per la gestione della prova è stato redatto per i rilevatori un protocollo dettagliato, che prendeva spunto da un precedente lavoro di Pallotti e Ferrari (2008) adattandolo al contesto di lingua straniera. Le produzioni dei bambini sono state video-registrate ed esaminate in un secondo momento utilizzando una griglia di analisi (vedi Appendice A.1) contenente un elenco di possibili strategie comunicative organizzate secondo il noto modello tassonomico proposto da Tarone (per una versione aggiornata: Tarone, Swierzbis 2009), e corredata da un vademecum esplicativo per il rilevatore.

2.2.3 La rilevazione degli atti linguistici

L'interazione orale è un'abilità complessa che richiede la gestione simultanea di numerose sotto-abilità di carattere linguistico-comunicativo, cognitivo, conversazionale (comprendere ciò che viene richiesto, rispondere in modo pertinente e corretto, rispettare i turni di parola ecc.). Per queste ragioni lo sviluppo dell'interazione orale in lingua straniera nella scuola dell'infanzia non è ritenuto un obiettivo glottodidattico prioritario. Tuttavia, l'interazione si sviluppa anche a partire dall'utilizzo del linguaggio prefabbricato (vedi par. 1.1), ossia formule linguistiche non analizzate sul piano grammaticale, che i bambini memorizzano e riutilizzano in nuovi contesti comunicativi.

Partendo da questa constatazione si è deciso di focalizzare l'attenzione sulle capacità dei bambini di produrre alcuni atti linguistici di base utilizzando formule linguistiche per salutare, chiedere e dire il proprio nome, chiedere e dire l'età, chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze. La prova consisteva in un breve *role-play* in cui i partecipanti dovevano dialogare in lingua straniera con un pupazzo; il rilevatore guidava la conversazione suggerendo in italiano ai bambini cosa chiedere al pupazzo.

Va notato che gli atti linguistici su cui si è focalizzata l'attenzione sono indicati nel Quadro di Riferimento Europeo come traguardi per il livello A1, che secondo i documenti programmatici della scuola italiana deve essere raggiunto al termine della scuola primaria. È quindi interessante verificare se e in quale misura alcuni bambini del ciclo prescolare sono già in grado di produrre alcune di queste formule linguistiche.

Le interazioni, svoltesi a coppie, sono state videoregistrate ed in seguito analizzate utilizzando un'apposita griglia di rilevazione che consentiva di tracciare gli atti linguistici prodotti da ciascun bambino (vedi Appendice A.1). Gli enunciati sono stati poi categorizzati secondo la seguente legenda.

*Produzione di atti linguistici***Profilo** *Descrittori*

A	Il bambino produce l'atto linguistico richiesto in modo fluente e sostanzialmente corretto.
B	Il bambino produce l'atto linguistico con incertezze e/o imperfezioni (pronuncia, struttura della frase, uso di parole italiane).
C	Il bambino non produce l'atto linguistico richiesto.

2.3 Il campione

L'indagine è stata condotta in quattro scuole dell'infanzia (San Martino e Povo per la lingua inglese, Cles e Gardolo per la lingua tedesca). Nonostante la ricerca sul campo in contesto educativo non consenta di controllare tutte le variabili, la selezione delle scuole è avvenuta sulla base di quattro fattori che rappresentano le costanti degli ambienti scelti per la rilevazione:

- a. *continuità dell'esposizione alla lingua straniera* (almeno tre anni consecutivi);
- b. *consistenza dell'esposizione alla lingua* (almeno 100 ore all'anno);
- c. *continuità dell'insegnante* che propone la lingua straniera;
- d. *omogeneità del percorso formativo* degli insegnanti.

Nella prima fase della ricerca (2012-2013) le tre prove sono state somministrate ad un campione complessivo di 32 bambini frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Nella seconda fase (2013-2014) si è estesa la somministrazione della prima prova (comprensione) ad un ulteriore gruppo di 88 bambini. Nel complesso, quindi si dispone di un campione di:

- a. 120 bambini per la prima prova (comprensione), che si è rivelata la più facilmente attuabile ed estendibile su larga scala, per ragioni non solo logistico-organizzative ma anche scientifiche, dal momento che la ricezione precede la produzione in termini acquisizionali, e dunque la prima può essere rilevata in tutti i bambini esposti per un lungo periodo alla lingua straniera;
- b. 32 bambini per la seconda e la terza prova (rispettivamente, strategie comunicative e atti linguistici); in questo caso si è ritenuto opportuno scegliere un approccio più qualitativo, somministrando le prove solo ad un gruppo di bambini che da un'osservazione preliminare erano risultati già pronti a produrre lingua; anche in questo caso le ragioni della scelta non sono solo legate alla complessità di somministrazione delle prove di produzione, ma soprattutto al rispetto dei tempi di sviluppo dell'interlingua del bambino.

Nonostante l'entità del campione non consenta ancora generalizzazioni, i dati qui presentati possono aiutare a comprendere alcuni benefici dell'e-

sposizione alla lingua straniera in un gruppo di bambini numericamente non trascurabile. L'impianto di ricerca messo a punto è inoltre replicabile, la qual cosa consentirà in futuro di ampliare ulteriormente l'entità del campione.

3 I risultati della ricerca

In questo paragrafo si presentano e discutono i risultati della ricerca per ciascuno dei tre focus di rilevazione, analizzati sul piano sia quantitativo sia qualitativo. Si concluderà la sezione con alcune implicazioni per la ricerca e la pratica glottodidattica in merito alla sensibilizzazione linguistica nel ciclo prescolare.

3.1 La comprensione

Per quanto riguarda la comprensione del racconto, come si evince dal grafico 1, dopo aver ascoltato la storia quasi tutti i bambini sono stati in grado di disporre nell'ordine corretto le immagini raffiguranti le sequenze narrative. L'83% del campione, infatti, rientra nel profilo A, avendo associato correttamente le scene raccontate alle immagini senza supporto da parte del rilevatore; solo il 7% dei bambini, invece, non ha svolto il compito correttamente.

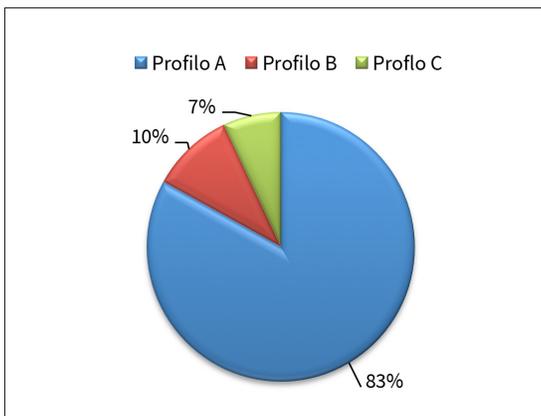


Grafico 1. Ricostruzione delle sequenze narrative

I dati sono da interpretare positivamente, soprattutto se si considera che il racconto utilizzato non era un testo a scrittura controllata pensato per alunni italiani che apprendono le lingue straniere, bensì una storia ideata

per bambini madrelingua,³ che quindi presentava anche alcuni elementi di complessità linguistica.

In questa prova, inoltre, non si sono rilevate differenze significative tra i bambini che avevano ascoltato la storia in inglese e quelli che avevano svolto l'attività in tedesco. Questo suggerisce che l'ottimo livello di comprensione di storie costituisca un dato generalizzato che prescinde dalla lingua di esposizione.

Per quanto riguarda, invece, la comprensione di comandi impartiti in lingua straniera, il grafico 2 evidenzia che oltre la metà dei bambini (58%) ha saputo svolgere fisicamente i comandi senza la necessità di un intervento di sostegno extralinguistico da parte del rilevatore (profilo A). Va considerato, comunque, positivamente anche il 28% del campione che, pur avendo avuto bisogno di maggiori conferme non linguistiche da parte del rilevatore o dei compagni, è riuscito in ogni caso a portare a termine il compito facendo leva sugli indizi non verbali forniti. Nel complesso, dunque, l'86% dei bambini ha dimostrato di saper comprendere – con o senza un sostegno extralinguistico – una serie di comandi in lingua straniera.

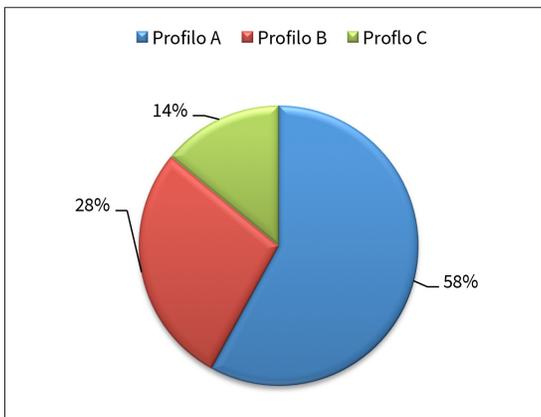


Grafico 2. Risposta fisica a comandi (costruzione di materiali)

Se analizziamo le performance dei due sotto-campioni (inglese e tedesco), notiamo che mentre nella tornata di rilevazioni del 2013 il gruppo di tedesco aveva ottenuto una performance di oltre 10 punti percentuali superiore al campione di inglese, nelle rilevazioni del 2014 la situazione risulta invertita, con il gruppo d'inglese che ottiene un risultato superiore di 8 punti al campione di tedesco. Pur con alcune differenze di distribuzione delle performance nei profili A e B, in generale si nota che in entrambi i gruppi

³ Si è utilizzata la storia della tradizione anglosassone *There was an old lady*, nella versione illustrata da Simms Taback, tradotta anche in tedesco dalle collaboratrici dell'Ufficio Infanzia della Provincia Autonoma di Trento.

circa l'85% dei bambini è risultato in grado di comprendere comandi in lingua straniera, con o senza supporto extralinguistico.

La comparazione tra i due campioni suggerisce, quindi, che anche in questo caso la qualità della performance prescinda dalla lingua in cui sono stati impartiti i comandi. Nell'interpretare i risultati è comunque sempre opportuno considerare alcune limitazioni intrinseche alle rilevazioni *hic et nunc*, in quanto la prestazione del bambino può essere soggetta a variabili esterne, quali stanchezza, distrazione, rumore ambientale ecc. (vedi par. 1.2.2).

Analizzando la relazione tra le risposte dei partecipanti e il tipo di comando impartito è emerso che le consegne riguardanti l'individuazione di colori e parti del corpo sono risultate di più immediata comprensione; viceversa altri comandi presentavano un grado maggiore di difficoltà, soprattutto quando si richiedeva di svolgere attività diverse dalla colorazione (prendere un oggetto, disegnare il cappello ecc.). Nel complesso, i dati suggeriscono comunque che a seguito di una costante esposizione alla lingua straniera quasi tutti i bambini abbiano interiorizzato perlomeno alcune semplici consegne, e una parte consistente di loro sia in grado di decodificare anche comandi più complessi (facendo eventualmente leva anche su indizi extralinguistici).

Nell'interpretare questi risultati è opportuno evidenziare che la capacità dei bambini di rispondere a comandi legati alla costruzione di materiali dipende in larga misura dal tipo di input offerto durante l'esposizione alla lingua straniera. Talvolta accade che nella didattica quotidiana le attività di colorazione, disegno, manipolazione non vengano pienamente sfruttate per offrire input in lingua straniera, e questo può aver avuto ricadute negative sulla familiarità di alcuni comandi, e più in generale sull'abitudine di alcuni bambini a svolgere attività manipolative in un'altra lingua. In altri termini, non può essere sottovalutato il ruolo che la metodologia glottodidattica può giocare nella capacità di svolgere una prova come quella proposta nella presente ricerca.

I dati finora discussi riguardano la performance del campione rispetto a agli obiettivi della prova (costruire i materiali, riordinare le sequenze narrative ecc.). È interessante notare, però, che in molti casi le reazioni spontanee dei bambini sono andate ben oltre lo svolgimento del compito assegnato: sia nella fase di ascolto della storia sia durante le attività di risposta fisica ai comandi si sono infatti registrate produzioni non sollecitate, che sono una spia importante del grado di interiorizzazione della lingua da parte del bambino. Tra le produzioni osservate riportiamo le seguenti:

- a. *anticipazione dei nomi degli animali* presenti nelle illustrazioni del libro, che venivano pronunciati da alcuni bambini prima ancora che il rilevatore li nominasse;
- b. *casi di verbalizzazione*, ossia descrizione di ciò che era raffigurato nelle illustrazioni (ad esempio: «die Spinne mangia la mosca»);

- c. *commenti spontanei* (ad esempio: «lo sapevo che la strega scoppiava come die Luftballoon!»);
- d. *esempi di 'linguaggio interiore'*, ossia l'uso della lingua per parlare fra sé e sé (mentre colora un bambino dice «io lo faccio *red*»; mentre sta per ritagliare una tessera un compagno dice «io adesso taglio die *Muh*»);
- e. *traduzione spontanea verso lingua materna*, talvolta per richiedere conferma di comprensione, ma in altri casi anche solo con funzione di auto-rassicurazione (ad esempio, dopo aver compreso di dover colorare la borsa della strega, un bambino afferma tra sé e sé: «*Die tasche* è la borsa»);
- f. *uso della mescolanza di codici con funzione interattiva*, per esprimere:
 - richieste di conferma: «è questo *gelb?*», «tutto *gelb?*», «*Die Tasche... cos'è? L'ombrello?*», «*Black?*»;
 - risposte a domande dirette formulate dal rilevatore: Rilevatore: «*Seid ihr fertig?*», Bambino: «Io ho ancora un capello e finisco...*ja!*»;
 - risposte negative al comando: «*Nein*, io *schlafen*»;
 - esclamazioni: «*Ach so?*».

3.2 Le strategie comunicative

Il bambino monolingue, una volta acquisita la lingua materna, non ha bisogno di sforzarsi eccessivamente per farsi capire, perché ormai condivide con i suoi interlocutori gran parte dei significati di quel codice verbale. Il bambino che viene accostato ad una lingua straniera, invece, si trova a dover sviluppare e affinare una serie di strategie per capire e farsi capire, che lo rendono molto più flessibile e intuitivo sul piano comunicativo rispetto ad un monolingue. Le strategie comunicative sono, inoltre, alla base di un successivo e più completo sviluppo delle abilità produttive. Per queste ragioni si è ritenuto opportuno cercare di comprendere se in quale misura un gruppo di bambino a contatto prolungato con la lingua straniera avesse sviluppato strategie comunicative.

Per i motivi sopra indicati (vedi par. 2.2) questa parte della rilevazione è stata circoscritta ad un gruppo di 32 bambini che dalle osservazioni preliminari condotte dagli insegnanti stavano già tentando le prime produzioni in lingua straniera.

Il primo dato interessante da evidenziare riguarda l'utilizzo medio di strategie per ciascun bambino. L'analisi condotta rileva infatti che solo 3 partecipanti non hanno utilizzato alcuna strategia comunicativa per lo svolgimento della prova. La quasi totalità del campione, invece, ha attivato un numero di strategie variabile da 1 a 6. La media di strategie per bambino è pari a 2,8. Rispetto al dato complessivo, il sotto-campione di inglese è risultato più 'strategico' di quello di tedesco; il primo infatti ha utilizzato

mediamente 3,35 strategie, contro le 2,45 utilizzate dal secondo.

Come riportato nel grafico 3, le strategie più utilizzate rientrano nella categoria del *transfer* (68%), anche se un bambino su tre usa anche la parafrasi (31%). È interessante notare come le strategie di evitamento, che consistono nell'interrompere la conversazione o cambiare argomento per non affrontare una difficoltà, non sono state quasi mai utilizzate; questo aspetto suggerisce non solo che la prova è stata gradita, ma anche che in generale l'approccio dei bambini alla lingua straniera è stato positivo, al punto da accettare anche sfide comunicative come quella proposta in sede di rilevazione.

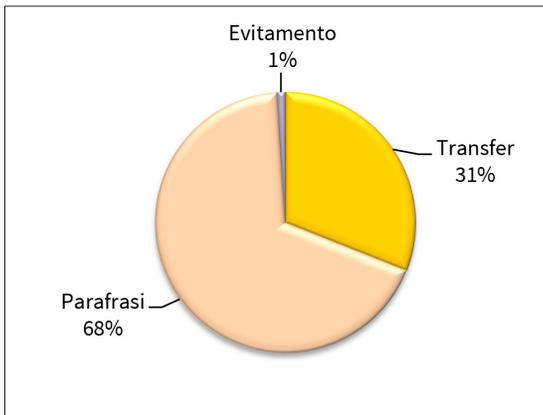


Grafico 3. Strategie comunicative utilizzate dai bambini (1)

Parafraresi, *transfer* ed evitamento sono macro-categorie all'interno delle quali si collocano strategie molto diverse tra loro (rimandiamo alla scheda di osservazione in appendice per una visione d'insieme della tassonomia utilizzata). È opportuno, quindi, analizzare nel dettaglio le specifiche strategie attivate dai bambini, che sintetizziamo nel grafico 4.

Come emerge dalla distribuzione dei risultati, la mescolanza di codici (italiano e lingua straniera) costituisce di gran lunga la strategia più utilizzata, assieme ad altre strategie di *transfer* linguistico (italianizzazione, traduzione letterale, invenzione di parole).

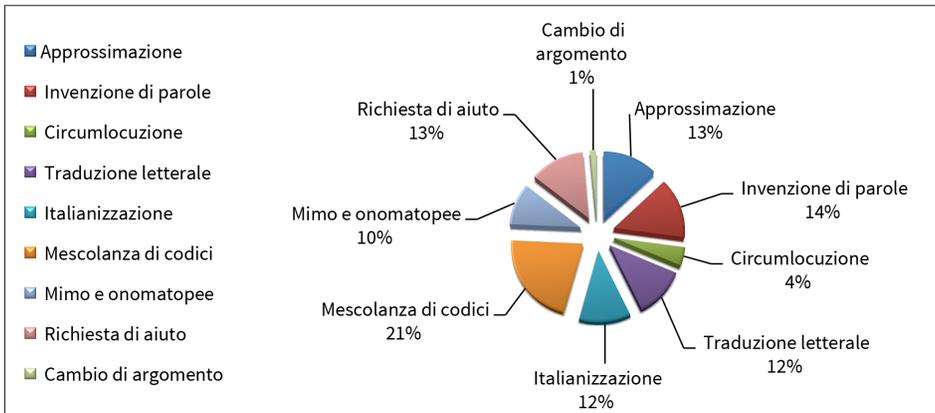


Grafico 4. Strategie comunicative utilizzate dai bambini (2)

Nella filosofia della sensibilizzazione linguistica, attenta ai processi cognitivi e linguistici sottostanti l'apprendimento delle lingue in tenera età, queste strategie comunicative devono essere interpretate non come comportamenti scorretti bensì come caratteristiche prettamente evolutive dei bambini esposti a più lingue. Queste strategie, infatti:

- a. *costituiscono un tratto tipico degli apprendenti in età prescolare*: i bambini monolingui, ad esempio, nei primi anni di vita utilizzano in modo integrato i linguaggi verbale e gestuale;
- b. *si ritrovano di norma nelle produzioni dei cosiddetti 'bilingui precoci'*, i quali nelle fasi iniziali di acquisizione linguistica manifestano scarsa consapevolezza dei codici comunicativi utilizzati, mescolando frequentemente le due lingue in fase di acquisizione;
- c. *dipendono anche dal fatto che nei primissimi anni di vita i bambini ritengono la funzione comunicativa prioritaria rispetto al codice/mezzo comunicativo*: per raggiungere un obiettivo, infatti, utilizzano tutti i linguaggi a disposizione.

Come è stato spesso ribadito dalla ricerca glottodidattica, non c'è dunque da preoccuparsi se i bambini mescolano i codici, inventano parole, traducono letteralmente; al contrario, questi fenomeni transitori costituiscono la spia di un corretto sviluppo della lingua straniera, che deve passare anche attraverso fenomeni di 'creatività linguistica'.

La scelta delle strategie da attivare non è stata omogenea nei due sottocampioni (tedesco e inglese). Per quanto riguarda la parafrasi, il gruppo di inglese risulta utilizzare maggiormente l'approssimazione, mentre entrambi i gruppi attivano quasi nella stessa misura le strategie di invenzione di parole.

In riferimento al *transfer* si nota come il sotto-campione di inglese faccia largo uso non solo della traduzione letterale (che invece non viene mai utilizzata dal gruppo di tedesco) ma anche dell'italianizzazione. Entrambi i gruppi invece utilizzano nella stessa misura la mescolanza di codici, mentre l'uso strategico del mimo e delle onomatopree viene effettuato quasi esclusivamente dal gruppo di tedesco.

La differenza di distribuzione dei dati all'interno dei due sotto-campioni è di difficile interpretazione, in quanto l'attivazione o meno di certe strategie comunicative rientra nella sfera della soggettività del bambino. Tuttavia, in alcuni casi è ipotizzabile che l'utilizzo di una certa strategia sia favorito dalle caratteristiche tipologiche della lingua stessa; ad esempio l'inglese, lingua morfologicamente povera e con una struttura sillabica peculiare, con frequenti terminazioni in consonante (la quasi totalità delle sillabe segue le strutture CVC, CCVC, CVCC, come in 'cat', 'flat', 'fast'), potrebbe favorire l'attivazione di strategie di italianizzazione; molti bambini notano infatti che le sillabe inglesi terminano quasi sempre per consonante e per coniare nuove parole in inglese tendono perciò ad eliminare la vocale finale di una parola italiana. Questa strategia è meno applicabile al tedesco, che ha una ricchezza morfologica tale per cui la stessa parola si può sentire in forme diverse a seconda del contesto grammaticale. Viceversa, proprio per questa ragione è probabile che i bambini esposti al tedesco, per rafforzare il messaggio comunicativo, utilizzino maggiormente altre strategie, come il mimo e le onomatopree.

Nel complesso, dunque, il campione analizzato dimostra di aver sviluppato alcune strategie per comunicare in lingua straniera, sebbene la loro distribuzione non sia uniforme. Questo dato suggerisce che l'accostamento ad una lingua non materna fin dalla più tenera età allarghi il repertorio di strategie del bambino, con effetti positivi anche sull'efficacia della comunicazione.

Entrando nel merito delle parole e delle espressioni pronunciate dai partecipanti possiamo notare alcuni aspetti interessanti sul piano più strettamente linguistico. Molti bambini producono principalmente olofrasi ('cat', 'grey'), attraversando quindi in lingua straniera una fase che fa parte anche del percorso di acquisizione della lingua materna. Tuttavia, si sono riscontrati diversi casi in cui i bambini superano la fase dell'olofrase, arrivando a produrre anche:

- a. *gruppi nominali semplici*: 'two chairs', 'a bottle', 'yellow moon';
- b. *sequenze di gruppi nominali semplici*: 'the rabbit... grey dress, pink and white, and a brown bear, scissors and book';
- c. *gruppi nominali più complessi*: 'his hair black', 'a water rain', 'a girl sleeping to bed'.

Piuttosto frequente è stato l'uso di enunciati mistilingui, come ad esempio: «adesso vedo a car... no, a carrot», «two cat, non three!», «due di

Katze... grau, no schwarz» ecc. Di norma tale mescolanza avviene in modo spontaneo, dal momento che non sempre i bambini di 4-5 anni hanno piena coscienza dei codici che stanno utilizzando, essendo più interessati a trasmettere un messaggio efficace. Tuttavia, si sono registrati anche casi in cui i bambini acquistano coscienza delle differenze di codice nel momento in cui questo viene espressamente indicato dal rilevatore.⁴ Va infine rilevato che la mescolanza linguistica investe *tutti* i codici verbali a disposizione del soggetto: a questo proposito si è rilevato che una bambina, non ricordando il termine 'barca' in tedesco e sapendo di non poter parlare italiano, è ricorsa al dialetto trentino 'germanizzando' la parola con l'articolo 'die'.

Tutti questi esempi segnalano da una parte la creatività linguistica dei bambini osservati dall'altro l'esistenza di un processo di apprendimento della lingua straniera che segue fasi in parte simili a quelle già percorse per l'acquisizione della lingua materna e in parte diverse e peculiari.

3.3 Gli atti linguistici

Al gruppo di 32 bambini sopra descritto è stata somministrata anche una terza prova allo scopo di verificare se e in quale misura fossero in grado di produrre alcuni atti linguistici all'interno di una situazione dialogica utilizzando alcune formule linguistiche tipiche dell'interazione orale al livello A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue.

Come si può osservare nel grafico 5, nel complesso un terzo del campione (Profilo A) è riuscito a utilizzare correttamente le formule linguistiche appropriate per interagire (salutare; chiedere e dire il proprio nome; chiedere e dire come si sta; chiedere e dire l'età; chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze); un altro terzo (Profilo B) ha utilizzato formule solo parzialmente corrette o ha ricevuto suggerimenti del rilevatore, e infine nei rimanenti casi (Profilo C) non sono state prodotte le formule linguistiche richieste.

⁴ In un caso il rilevatore aveva iniziato a spiegare ai bambini che la regola del gioco richiedeva il non utilizzo dell'italiano, ma ancor prima che l'adulto completasse la regola dicendo che era necessario l'uso del tedesco, un bambino ha esclamato 'ja!', dimostrando di aver compreso la distinzione tra i due codici; il compagno ha dunque esclamato «ja! Che bello! Ja!», ma a quel punto il primo bambino si è rivolto al compagno rimproverandolo: «Però hai appena parlato in italiano!».

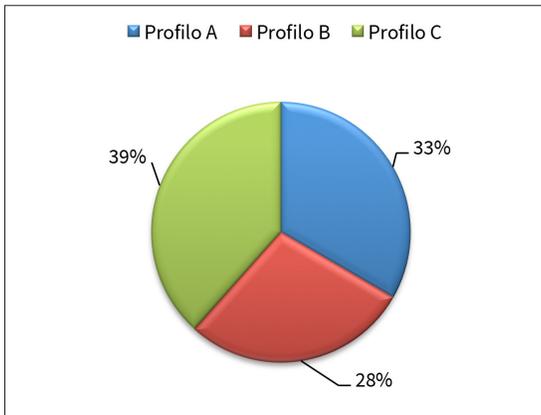


Grafico 5. Produzione di atti linguistici

Questi dati appaiono interessanti soprattutto se si tiene presente quanto si è detto riguardo la complessità dell'abilità d'interazione in lingua straniera e l'inopportunità di forzarla con bambini in età prescolare (vedi par. 2.3). Infatti, se si considerano nel complesso i bambini che hanno prodotto in qualche misura formule linguistiche, accorpando i dati dei profili A e B notiamo che nei 2/3 del campione la performance si avvicina a quanto richiesto dal Quadro Europeo a conclusione del livello A1.

Il 61% dei bambini, infatti, «*interagisce in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che cerca di dire. Riesce a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati*». Ovviamente questa osservazione è circoscrivibile alla sola prova effettuata e non si può estendere a tutte le situazioni comunicative previste dal Quadro per il livello A1. È comunque interessante notare che i bambini osservati posseggono alcuni prerequisiti importanti e sono già nella direzione corretta per sviluppare l'abilità d'interazione equiparabile al livello A1.

Dal quadro generale è poi possibile giungere ad un'analisi più approfondita di quali atti comunicativi siano stati prodotti con più facilità. L'analisi condotta suggerisce che:

- a. *esista un nucleo di atti linguistici padroneggiati da quasi tutti i bambini senza eccessive difficoltà; tra questi spiccano 'salutare' e 'dire il proprio nome', che sono prodotti senza ostacoli dalla totalità dei bambini; a questi si aggiungono altri tre atti comunicativi che oltre l'80% del campione riesce a produrre, seppur in svariati casi con il sostegno del rilevatore: 'chiedere il nome', 'dire l'età' e 'dare informazioni su gusti personali';*
- b. *vi sia poi un nucleo di atti linguistici che sono stati realizzati solo su sollecitazione del rilevatore oppure non sono stati affatto prodotti*

dai bambini nonostante gli stimoli ricevuti; tra questi ritroviamo 'chiedere come va', 'chiedere l'età', 'chiedere informazioni su gusti personali'.

Non si rilevano differenze significative tra i sotto-gruppi di tedesco e inglese. Analizzando la distribuzione delle percentuali di produzione di ciascun atto comunicativo all'interno dei due sotto-campioni si nota che in qualche caso un gruppo risulta aver svolto più correttamente dell'altro un certo atto comunicativo (ad esempio, il sotto-campione di tedesco è riuscito meglio nel dire il proprio nome, mentre il gruppo di inglese ha dato informazioni sui propri gusti personali in modo più corretto o spontaneo). Tuttavia, si tratta di differenze minimali, che non contraddicono le linee di tendenza indicate sopra nei punti a) e b).

Nel cercare di offrire una chiave interpretativa di quanto indicato al punto b) è opportuno ricordare che gli atti comunicativi realizzano funzioni comunicative più generali, le quali seguono in lingua materna alcune fasi di sviluppo. Secondo il modello di Halliday, che traccia la comparsa e la maturazione delle varie funzioni comunicative in chiave evolutiva, le funzioni più usate dai bambini di 4-5 anni sono quelle strumentale, regolativa e personale; la funzione interattiva inizia a manifestarsi in questa fascia d'età, ma nella relazione con l'adulto spesso il bambino si trova in una posizione reattiva, rispondendo alle domande che gli vengono poste ('come stai?', 'come ti senti oggi?', 'hai fame?') e molto più raramente formulando lui stesso questo tipo di domande (per un approfondimento: Dalouis 2009).

Queste considerazioni risultano utili per interpretare la difficoltà dei partecipanti a realizzare alcuni atti linguistici; la linea di tendenza indicata al punto b), dunque, sembra in realtà essere in sintonia con la competenza funzionale in lingua materna posseduta anche in lingua materna dai bambini in età prescolare.

La prova d'interazione, essendo molto strutturata, ha probabilmente lasciato meno spazio all'utilizzo spontaneo della lingua straniera da parte dei partecipanti. Rispetto alle altre prove, infatti, si è registrato un numero inferiore di 'episodi linguistici' significativi.

Ciò nonostante, in alcuni casi si sono ritrovati esempi di utilizzo interattivo della lingua (o delle lingue) a disposizione dei bambini; in particolare si sono registrati esempi di traduzione dalla lingua straniera a quella materna, principalmente a scopo di conferma, e anche esempi di ripetizione di quanto formulato dal rilevatore.

Il dialogo previsto dalla prova era costruito allo scopo di elicitar il linguaggio formulaico dei bambini; un dato interessante da rilevare a questo proposito è che alcuni partecipanti hanno fatto uso di altre formule linguistiche non previste dalla prova, come ad esempio: 'Thank you', 'I'm ready', 'Auf Wiedersehen' e 'Guten Appetit'. Questo dato appare interessante perché conferma l'importanza del linguaggio prefabbricato nell'appren-

dimento della lingua straniera, e dunque risulta opportuna una riflessione su quali strumenti di rilevazione utilizzare in futuro per cogliere questa peculiarità dell'acquisizione linguistica in tenera età nel contesto educativo prescolare.

4 Considerazioni conclusive

In questo paragrafo conclusivo vorremmo discutere alcune possibili implicazioni della presente ricerca per coloro che promuovono la sensibilizzazione linguistica nel ciclo prescolare.

I dati relativi alla prova di comprensione orale suggeriscono l'opportunità di continuare ad assegnare uno spazio prioritario a questa abilità nei programmi di esposizione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia. I risultati, infatti, mostrano che a conclusione del triennio la maggior parte dei bambini osservati riesce a comprendere svariati input in lingua straniera. In una prospettiva futura sarebbe opportuno pianificare un programma di potenziamento della comprensione orale attraverso il contatto con diverse tipologie testuali e funzioni comunicative. I dati della presente ricerca, infatti, suggeriscono che i bambini sanno comprendere testi narrativi e input basati sulla funzione regolativa della lingua, ma una pianificazione attenta delle attività didattiche può portarli a comprendere anche altre tipologie di testi e funzioni comunicative.

Per quanto riguarda la prova di produzione, pur tenendo presente che la ricerca glottodidattica sconsiglia di forzare i bambini a parlare in lingua straniera, sarebbe comunque opportuno introdurre gradualmente anche attività più sfidanti sul piano comunicativo, come quelle utilizzate per questa ricerca, con l'obiettivo di stimolare i bambini a espandere e affinare il proprio bagaglio di strategie comunicative. Si getteranno così le basi per un corretto sviluppo della abilità orali produttive, che costituiscono una finalità propria della scuola primaria e secondaria.

In riferimento all'interazione i dati di questa indagine mostrano che alcuni bambini sono già pronti a tentare le prime produzioni. Se da un lato non è consigliabile introdurre in modo sistematico attività che obbligano tutti i bambini a produrre lingua, si potrebbero utilizzare maggiormente e in modo progressivo tecniche di sollecitazione linguistica, ossia strategie che possono essere applicate nel corso delle normali attività educative per offrire ai bambini occasioni aggiuntive per usare la lingua straniera, qualora si sentano pronti. Tra le strategie possibili ricordiamo, a titolo esemplificativo (Daloiso 2009):

- a. *il decision-making*: per promuovere l'uso della lingua durante le attività più manipolative, come colorare, disegnare e ritagliare, si può evitare di distribuire tutti i materiali necessari per l'attività, e fare in modo che l'allievo sia posto in condizione di dover chiedere

- il materiale di cui ha bisogno (un pennarello, le forbici, un foglio, una matita ecc.). Ciascun bambino potrà richiedere il materiale necessario utilizzando il linguaggio che preferisce, inclusa la gestualità, ma coloro che si sentono pronti a produrre lingua avranno l'occasione di esprimersi;
- b. *la produzione di frasi sospese*: quando hanno superato le prime fasi di esposizione alla lingua i bambini sono spesso in grado di anticipare l'input dell'adulto sulla base di strategie inferenziali e routine linguistiche ormai consolidate. Per questa ragione, l'insegnante può far leva sulle capacità anticipatorie dei bambini producendo frasi sospese, o interrompendo improvvisamente una routine linguistica, in modo da sollecitare gli allievi al completamento degli enunciati;
 - c. *l'errore intenzionale*: una tecnica analoga a quella precedente consiste nel commettere errori volontari, che i bambini amano correggere potendo far leva su abilità in lingua straniera consolidate. La strategia dell'errore intenzionale, tuttavia, dà per presupposto un livello minimo di competenza linguistica, e deve perciò essere utilizzata avendo coscienza di quali aspetti della lingua sono ormai entrati a far parte della competenza comunicativa dei bambini.

In conclusione, nella nostra visione la messa a punto di strumenti per una rilevazione il più possibile sistematica e su larga scala delle competenze maturate dai bambini esposti a programmi di sensibilizzazione linguistica risulta fondamentale per il proseguimento della ricerca glottodidattica su questo tema. I risultati delle rilevazioni possono, infatti, offrire dati importanti per comprendere l'efficacia degli impianti metodologici ed indirizzare l'ideazione e la sperimentazione di strategie innovative. Non da ultimo, la ricerca empirica su questo argomento consente anche di formulare nuove ipotesi teoriche sul processo di apprendimento delle lingue in tenera età in contesto educativo.

Appendice

A.1. Griglia di rilevazione della comprensione orale (lingua inglese)

a) Risposta a comandi (costruzione di materiali)

Numero bambino →	1				2			
(1) comprende i seguenti comandi	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni
(1.1.a) Take the red crayon from the box	x				x			
(1.1 b) and colour the witch's hair.		x			x			
(1.2 a) Take the yellow crayon		x			x			
(1.2 b) and colour the bag.			x			x		
(1.3 a) Take the pink crayon	x				x			
(1.3 b) and colour the witch's face	x				x			
[...]								

b) Ricostruzione di sequenze narrative

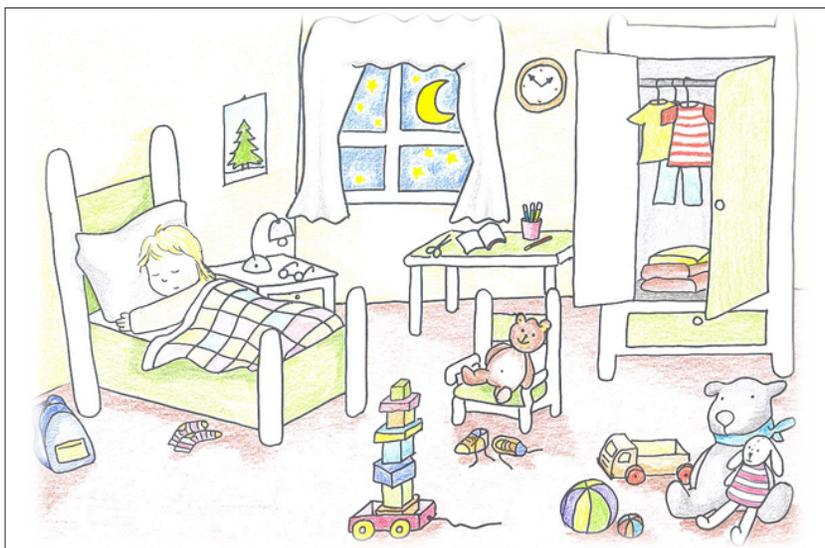
Numero bambino →								
Associa l'immagine alla sequenza narrativa corretta	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni
SEQUENZA 1 →	x				x			
SEQUENZA 2 →	x					x		
SEQUENZA 3 →	x					x		
[...]								

A.2. Griglia di analisi delle strategie comunicative

Strategia comunicativa	Bambino A		Bambino B	
	Presenza	Annotazioni	Presenza	Annotazioni
PARAFRASI				
Approssimazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Invenzione di parole	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Circumlocuzione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
TRANSFER				
Traduzione letterale	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Italianizzazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Mescolanza di codici	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Mimo e onomatopee	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Richiesta di aiuto	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
EVITAMENTO				
Cambio di argomento	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

A.3. Griglia di rilevazione degli atti comunicativi

(3) Il bambino è in grado di:	Bambino A			Bambino B			Note
	A	B	C	A	B	C	
(3.1) Salutare	x				x		
Chiedere il nome		x		x	x		
Dire il nome		x				x	
Chiedere come va	x					x	
Dire come sta		x			x		
[...]							

A.4. Esempi di *prompt* visivi per elicitare la produzione orale

Bibliografia

- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (2007). «Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia». *Annali di Ca' Foscari*, 44 (1).
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2015). «La neuropsicolinguistica». In: Daloiso, M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue: Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Knudsen, E.I. (2004). «Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16.
- Goswami, U. (2004). «Neuroscience and Education». *British Journal of Educational Psychology*, 74.
- Gullberg, M.; Indefrey, P. (eds.) (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base: Aspetti teorici e metodologici*. Milano: Guerini.
- Mukerjee, A.; Guha, P. (2007). «Baby's Day Out: Attentive Vision for Language Acquisition from Pre-Linguistic Concepts». *Proceedings on 4th Workshop on Attention in Cognitive System*. Hyderabad: Springer.
- Munakata, Y.; Casey, B.J.; Diamond, A. (2004). «Developmental Cognitive Neuroscience: Progress and Potential». *Trends in Cognitive Neuroscience*, 8(3).
- Pallotti, G; Ferrari, S. (2008). *Osservare l'interlingua: Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.comune-modena.it/memo> (2015-04-15).
- Pintarelli, M.; Porcelli, G.; Rosas, A. (2004). *Educare alla pluralità linguistica: L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia Autonoma.
- Porcelli, G.; Balboni, P.E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Pourquie, M. (2013). «Neuropsycholinguistics 40 Years After the Appearance of the Term». *Revue de Neuropsychologie*, 5 (1).
- Ricci Garotti, F.; Stoppini, L. (2010). *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.

- Shibata Perera, N. (2001). «The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition». *Bilingual Research Journal*, 25(3).
- Sisti, F. (ed.) (2002). *The Magic Line - Li.Re.Mar. - L'inglese online nella scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Sisti, F. (2010). *Studi di glottodidattica per la formazione primaria*. Roma: Multidea.
- Tarone, E; Swierzbis, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1978). *Progetto speciale per l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare*. Firenze: Le Monnier.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare: Una guida didattica*. Roma: Armando.

