



Avamposti di
GLOTTODIDATTICA

Collana diretta da P.E. Balboni e M. Mezzadri

**L'ACQUISIZIONE DELLA LINGUA STRANIERA
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: UNA RICERCA
CON BAMBINI DAI TRE AI SEI ANNI**

a cura di
Federica Ricci Garotti e Lucia Stoppini

Introduzione di
Paolo E. Balboni

Ai bambini e alle loro insegnanti



Guerra Edizioni

www.guerraedizioni.com

Stampa
Guerra guru s.r.l. - Perugia

© Copyright 2010
Guerra Edizioni - Perugia

ISBN 978-88-557-0317-8

Proprietà letteraria riservata.
I diritti di traduzione di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale e parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i paesi.

Gli Autori e l'Editore sono a disposizione degli aventi diritto con i quali non è stato possibile comunicare nonché per involontarie omissioni o inesattezze nella citazione delle fonti dei brani o immagini riprodotte nel presente volume.

Guerra Edizioni
Via Aldo Manca 25 - Perugia (Italia)
tel. + 39 075 5289090
fax + 39 075 5288244
e-mail: info Guerra@edizioni.com
www.guerraedizioni.com

Indice

Introduzione di <i>Paolo E. Balboni</i>	pag. 9
Presentazione di <i>Lucia Stoppini</i>	11
Il Progetto LESI	13
1. L'innovazione nella scuola dell'infanzia: aspetti fondamentali e criticità	13
2. La lingua straniera come progetto educativo	15
3. Insegnanti interne e insegnanti esterne: una sinergia possibile	16
4. La lingua straniera curricolare: il modello trentino	19
5. La percezione della lingua straniera: i risultati di una ricerca	21
6. La necessità di continuare: un appello alla scuola primaria	27
7. Alcuni dati	28
L'acquisizione linguistica: le premesse	31
1. Le teorie sull'acquisizione linguistica	31
1.1 Non di tutta la lingua un fascio...	46
2. L'acquisizione della lingua seconda	54
3. Le ipotesi sul bilinguismo	57
4. L'acquisizione della lingua straniera: una ferita ancora aperta	62
4.1 Il dibattito sul periodo critico	67
4.2 Complessità degli obiettivi nell'acquisizione precoce di lingua straniera	70
4.3 Le differenze tra le lingue	75
4.4 Apprendimento lessicale e sintattico-grammaticale	77
Bibliografia	80
Dalla non-comprensione alla comprensione fino alle prime produzioni spontanee	83
1. Quanto è "silenzioso" il "periodo silenzioso"?	83
2. Comprensione globale	84
3. Come affrontano i bambini la non-comprensione?	86
4. Primi frammenti di parole	89
5. Ascolto linguistico attivo	91
5.1 Giochi e attività mirati all'ascolto	95
6. Comprensione	97
7. Il ricorso alla lingua madre	98
8. <i>Code-switching</i> – prime produzioni miste	100
9. Potenziale profilo di competenze acquisite dopo il progetto LESI	102
10. Giocare consapevolmente con la lingua: la strutturazione dell'input in progetti di incontro con la lingua straniera	105
10.1 Livello di contenuto	105

La presente ricerca, realizzata dalla Federazione provinciale delle Scuole materne di Trento, è stata coordinata da uno Staff tecnico-scientifico costituito da:

- Federica Ricci Garotti, Docente di Lingua tedesca, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università di Trento;
- David Newbold, Ricercatore di Lingua inglese, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università Ca' Foscari di Venezia;
- Sabine Stricker, Esperta in Glottodidattica, Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Università di Trento;
- Lucia Stoppini, Direttore della Federazione;
- Sandra Bucci, Dirigente del Servizio di Coordinamento della Federazione;
- Lorenza Ferrai, Responsabile del Settore Ricerca, Formazione e Servizi pedagogici della Federazione;
- Gianna Angeli, Coordinatore della Federazione (Circolo di Sarche);
- Bruna Rinaldi, Coordinatore della Federazione (Circolo di Borgo 1).

10.2 Interessante e pertinente	pag. 105
10.3 Autentico	107
10.4 Ripetizioni e ampliamenti	108
10.5 Non strutturato	109
11. Livello fonetico	109
12. Livello lessicale e livello sintattico	110
13. Livello dell'interazione	111
13.1 Modelli linguistici	111
13.2 Condivisione di significato	112
14. Fattori esterni	114
14.1 Habitus monolingue	115
14.2 Inconsapevoli convinzioni interiori	115
14.3 Continuità	116
Bibliografia	117
L'acquisizione dell'inglese in età prescolare: la produzione	119
1. Il progetto LESI e l'acquisizione linguistica naturale	119
1.1 Il dibattito sull'età critica	119
1.2 L'apprendimento scolastico precoce di una lingua straniera: i presupposti	120
1.3 Quale approccio?	121
1.4 Acquisizione 'naturale' nel progetto LESI	121
1.5 Acquisizione di che cosa? Input nel progetto LESI	122
2. I dati utilizzati nel progetto LESI	123
2.1 Il problema della raccolta dei dati nell'acquisizione linguistica infantile	123
2.2 Il diario degli eventi significativi	123
2.3 Il video	124
3. Produzione: come usano l'inglese i bambini	125
3.1 Considerazioni iniziali	125
3.2 'L'ordine naturale di acquisizione' dell'inglese	125
3.3 Strategie di apprendimento LESI	126
4. Aspetti produttivi	127
4.1 Formulaico o spontaneo?	127
4.2 Parole predilette	128
4.3 Iperestensione	128
4.4 Giocare con le parole	129
4.5 Morfologia	130
4.6 Sintassi	131
4.7 <i>Foreignisation</i>	131
4.8 <i>Code-switching</i>	132
4.9 Fonologia	132
5. Intermezzo: tedesco e inglese a confronto	134
6. Conclusioni	134

6.1 Quesiti per il futuro	pag. 134
6.2 Acquisizione: produzione e processi impliciti	135
6.3 Implicazioni metodologiche	135
Bibliografia	136
Appendice A	138
Appendice B	139
L'acquisizione precoce di una lingua straniera: il tedesco	141
1. Quanto è importante l'input nella lingua straniera? Le ipotesi sull'acquisizione	141
2. Il metodo e gli strumenti della ricerca	146
3. Produzioni del gruppo meno numeroso: frasi con il verbo in tedesco	148
4. Produzioni del gruppo più numeroso: frasi con il verbo in italiano	155
4.1 Le frasi miste	157
5. Conclusioni per la ricerca sull'acquisizione	162
6. Conclusioni glottodidattiche: alcune raccomandazioni	166
Bibliografia	173

L'ACQUISIZIONE DELL'INGLESE IN ETÀ PRESCOLARE: LA PRODUZIONE *

David Newbold

1. Il progetto LESI e l'acquisizione linguistica naturale

1.1 Il dibattito sull'età critica

Il dibattito sull'esistenza di un periodo critico nell'acquisizione linguistica ha una lunga e altalenante storia. Pennfield e Roberts (1958) e soprattutto Lennenberg (1969) sono stati i pionieri di un nuovo approccio negli studi sull'acquisizione linguistica basato sull'ipotesi che il linguaggio possa essere acquisito (almeno nella sua totalità) solo prima della fase di lateralizzazione, collocata da Lennenberg in età puberale. Nonostante scoperte neurologiche e studi successivi abbiano messo in discussione la durata e la natura del periodo critico, la sua esistenza è assodata: nel suo ormai noto *The Language Instinct*, a esempio, Steven Pinker asserisce che "l'acquisizione linguistica è garantita in modo naturale fino all'età di sei anni" (Pinker, 1994, p 298).

Birdsong (1999) fornisce una lista esaustiva di ipotesi e di studi, compresa la nozione di 'fossilizzazione', intendendo con questo il graduale rallentamento delle facoltà linguistiche che, per alcuni studiosi, inizia già al quarto anno d'età (e che di conseguenza comprometterebbe l'acquisizione spontanea della lingua straniera nei programmi prescolari come quello descritto qui in cui si presume che i bambini non siano esposti alla lingua straniera prima dei tre anni).

Gli studi citati da Nikolov e Djigunovic nella loro recente analisi (2006) suggeriscono, tuttavia, che il confine del periodo critico non è così netto, perlomeno per quanto riguarda l'acquisizione di una lingua seconda. Come affermano i due studiosi "la problematica relativa a un punto limite o a un declino continuo, che caratterizza i discenti in contesti di acquisizione di lingue seconde, è centrale nel dibattito sull'ipotesi del periodo critico" (Nikolov, Djigunovic 2006, p 235).

Numerosi studi recenti su apprendenti adulti, in particolare su immigrati, indicano che una competenza pressoché nativa può essere raggiunta da apprendenti altamente motivati, compresa l'acquisizione di un accento che può essere scambiato per un accento nativo (Moyer, 2004), mentre in passato si riteneva che un accento uguale a quello del parlante nativo fosse estremamente difficile da ottenere. Inoltre, discenti adulti motivati possono apprendere più velocemente dei bambini.

Luque Agullò evidenzia in un altro studio (2006) come ci siano "ancora profondi disaccordi su quando iniziare o sul modo migliore per apprendere una lingua straniera"

* Traduzione dall'inglese di Mirko Casagrande.

(Agullò, 2006, p 365), poiché molti programmi di accostamento linguistico precoce si basano su principi ricavati da progetti di immersione in L2. Ne consegue che ciò che vale per un programma di immersione in L2 (come i programmi per la lingua francese nelle scuole primarie canadesi) può non valere per un progetto a basso tasso di esposizione a una lingua straniera, come quello descritto in queste pagine.

Tuttavia è ormai assodato che quanto prima i bambini iniziano ad apprendere una lingua straniera, tanto migliori sono i risultati complessivi, anche se all'inizio i progressi possono essere lenti. È un'idea condivisa, perlomeno in parte, anche da Singleton e Ryan (2004).

Nikolov e Djigunovic invitano comunque a non assumere una prospettiva troppo ottimistica: i responsabili dei curricula linguistici nelle scuole, nonché i genitori, tendono a dimenticare la questione della 'lunga distanza' con troppa facilità e ad aspettarsi dei risultati immediati, che, come dimostrano i programmi di immersione linguistica, quelli in L2 e in lingua straniera diffusi su scala mondiale, solitamente così immediati non sono.

1.2 L'apprendimento scolastico precoce di una lingua straniera: i presupposti

Al contrario dei programmi di immersione, in cui i bambini sono esposti alla lingua target per tutta la giornata scolastica, i programmi in lingua straniera tendono a essere meno ambiziosi e offrono un'esposizione minore alla lingua straniera, che talvolta consiste anche solo in uno o due interventi settimanali. Allo stesso tempo, gli obiettivi tendono a essere socio-relazionali piuttosto che esclusivamente linguistici. Questo sembra essere particolarmente vero nel contesto europeo in cui la consapevolezza e l'atteggiamento nei confronti di altre lingue e culture è un'importante tematica educativa (Commissione della Comunità Europea 2003). Ciò si riflette, per esempio, negli obiettivi del progetto Ja-Ling Comenius, a cui hanno partecipato dieci paesi della UE (ma non l'Italia), che Fidler (2006) riassume come segue:

- sviluppo dell'interesse degli studenti per le lingue (compresa la loro lingua materna);
- incoraggiamento dell'apertura e del rispetto degli studenti nei confronti di popoli e culture differenti;
- sviluppo della consapevolezza linguistica e interculturale degli studenti;
- incoraggiamento del bilinguismo degli studenti la cui lingua nativa è diversa da quella impiegata a scuola.

Tutti questi obiettivi riecheggiano nelle riflessioni che stanno alla base del progetto LESI. Tuttavia, nonostante i programmi in lingua straniera nelle scuole primarie siano diventati la norma in Europa (in Italia sin dagli anni Novanta) e ci siano oggi numerosi casi di progetti prescolari, le ricerche condotte su questi progetti sono scarse. Nell'ambito prescolare, in particolare, i progetti nascono e muoiono nel giro di poco tempo poiché dipendono spesso da finanziamenti temporanei, dalle richieste dei genitori e dalla disponibilità del personale docente in grado di utilizzare una lingua

straniera. Spesso, inoltre, i progetti sono di breve durata o non c'è continuità tra un anno e l'altro o tra scuola dell'infanzia e scuola primaria. Nonostante ciò, e questo vale anche per il progetto LESI, i genitori sono entusiasti di tali esperienze e di solito gli insegnanti ricevono numerosi *feedback* positivi sull'uso della lingua straniera e sui commenti che i bambini fanno a casa.

1.3 Quale approccio?

Poiché i bambini tra i tre e i sei anni stanno ancora acquisendo naturalmente la loro lingua materna e non hanno ancora iniziato l'educazione scolastica formale, i progetti in lingua straniera per questa fascia d'età tentano, comprensibilmente, di sfruttare il processo di acquisizione proponendo situazioni di apprendimento a cui i bambini possono partecipare in modo spontaneo, sviluppando strategie naturali. La nota distinzione di Krashen e Terrell (1983) tra "apprendimento" e "acquisizione", ampiamente discussa nel primo volume che documenta il progetto LESI, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia* (2001), è ovviamente un buon punto di partenza.

Nonostante Krashen abbia formulato ipotesi fondamentali quali la "Natural Order Hypothesis" e la "Input Hypothesis", oltre al concetto di 'periodo silenzioso', durante il quale il bambino acquisisce ma non produce, è bene ricordare che il suo interesse è rivolto soprattutto alla formulazione di un approccio per discenti più adulti. Per quanto riguarda il contesto prescolare, nessun pedagogo metterebbe in dubbio l'idea di un approccio 'naturale', ma la soluzione al problema di come presentare la lingua straniera al gruppo non è affatto scontata.

Due progetti italiani illustrano la diversità degli approcci possibili: in *Hocus and Lotus*, frutto delle ricerche di Traute Taeschner ("Sapienza" Università di Roma), viene applicato un metodo ripetitivo noto come "format narrativo" – il termine *format* viene ripreso da Bruner (1975), basato sul desiderio naturale (o presunto tale) dei bambini di sentir ripetere sempre la stessa storia (un simile approccio alla narrazione di storie è promosso negli studi, ben noti in Italia, del pedagogo catalano Josep Maria Artigal).

Un approccio diverso, invece, è stato adottato in un progetto, sviluppato sul finire degli anni Novanta da IRRSAE Friuli Venezia Giulia, basato sull'integrazione dell'esposizione alla lingua straniera all'interno dei vari 'campi di esperienza' che caratterizzano i programmi della scuola dell'infanzia. Ciò ha implicato il fatto che non ci fossero obiettivi specifici di apprendimento linguistico, ma piuttosto che la lingua straniera, al pari della L1, fosse intesa come uno strumento per l'apprendimento in generale.

1.4 Acquisizione 'naturale' nel progetto LESI

Nel progetto LESI, sin dall'inizio, viene definito 'naturale' un approccio che presupponga "acquisizione spontanea, basata su scopi pragmatici di uso della lingua, non su un lavoro mirato alla forma della stessa o basato sulla presentazione di situazioni

non autentiche, di campioni di lingua esclusivamente finalizzati all'apprendimento linguistico" (Balboni, 2001, 17).

In altre parole, così come accade per l'acquisizione della L1, anziché insegnare ai bambini la lingua, bisognerebbe favorire il contatto con essa, pur tenendo conto dei limiti costituiti dalla classe e dal tempo estremamente ridotto di esposizione (circa tre ore alla settimana).

Quindi l'ipotesi di lavoro da verificare, e su cui la presentazione dei dati nel presente volume vuole fare luce, riguarda la possibilità di avvicinare i bambini in età prescolare a una lingua straniera e la loro capacità di iniziare ad acquisirla naturalmente, in un momento in cui i meccanismi di acquisizione linguistica sono al loro massimo potenziale.

1.5 Acquisizione di che cosa? Input nel progetto LESI

Innanzitutto è opportuno far riferimento brevemente alla tipologia di input a cui i bambini sono stati esposti. Dati gli obiettivi del progetto non è stato scelto un solo modello o una sola varietà di inglese. Infatti l'imposizione di una sola varietà in un contesto educativo internazionale è vista con sempre maggiore diffidenza all'interno della scienza glottodidattica. Ciò è dovuto da un lato allo status raggiunto in tutto il mondo dalle numerose varietà dell'inglese e dall'altro al semplice fatto che al giorno d'oggi il numero dei parlanti non nativi supera quello dei madrelingua. Inoltre la maggior parte delle interazioni in inglese avviene tra parlanti non nativi; quest'ultima è un'affermazione ancora controversa tanto che Graddol (2006) vede il parlante nativo addirittura come un possibile ostacolo nelle interazioni in inglese tra parlanti non nativi. In breve, il senso del dibattito ruota intorno al riconoscimento del ruolo dell'inglese come lingua franca (ELF – English as a Lingua Franca) e della legittimità, per scopi comunicativi, di forme che in precedenza potevano essere considerate non standard, con l'obiettivo di legittimare l'uso di strategie, quali l'adattamento e l'innovazione lessicale, che promuovono una comunicazione efficace.

Questi presupposti si sono ben adattati al contesto del progetto LESI, in cui gli insegnanti provenivano da esperienze diverse con livelli di abilità linguistica che spaziavano da "medio-basso" (circa un B1 del *Common European Framework*) a "molto alto" (C2). Erano inclusi sia parlanti madrelingua e semi-madrelingua, con accenti che spaziavano dal British English all'American English, sia parlanti non madrelingua. Di vitale importanza ai fini didattici, inoltre, è stata la fiducia dell'insegnante nelle proprie abilità linguistiche, sfortunatamente non sempre sviluppata, anche quando queste non corrispondevano al CEFR.

Tuttavia, come Ricci Garotti ricorda altrove in questo volume facendo riferimento a Tracy (2007), alcuni studiosi suppongono che l'acquisizione avvenga nonostante l'input: il bambino che acquisisce la L1 è in grado di estrapolarne le strutture anche quando gli si espone un modello in qualche modo difettoso o incompleto.

2. I dati utilizzati nel progetto LESI

2.1 Il problema della raccolta dei dati nell'acquisizione linguistica infantile

Non è facile quantificare l'acquisizione linguistica del bambino a scuola, per diverse ragioni. Il processo è in gran parte invisibile: la produzione di parole, per esempio tramite la ripetizione, non corrisponde alla loro acquisizione e i bambini molto piccoli non sono in grado di commentare il processo che stanno attivando. Il problema è aggravato dal numero di bambini, tanto che con tutta probabilità un singolo osservatore non può essere consapevole di tutto ciò che sta accadendo in aula in un momento preciso e alcune indicazioni di un'eventuale acquisizione possono passare inosservate.

Nel progetto LESI sono state utilizzate due tipologie di strumenti per raccogliere i dati: un diario di 'eventi significativi', compilato dall'insegnante di lingua e i video girati dai colleghi di sezione.

Entrambi gli strumenti hanno dei limiti. Insegnanti e ricercatori hanno dovuto lavorare insieme per definire, e rifinire, cosa si intende per 'significativo', ovvero la produzione spontanea di lingua, le prove di strategie di apprendimento, le riflessioni metalinguistiche fatte dai bambini e l'uso pragmatico della lingua, per esempio in mensa o in giardino. Un altro svantaggio dell'insegnante-osservatore è l'intervallo temporale tra l'osservazione dell'evento e la sua compilazione nel diario, durante il quale è possibile dimenticare alcuni elementi.

I video, che apparentemente offrono una prospettiva più oggettiva, in realtà hanno il limite dell'inquadratura scelta dall'operatore e non possono mostrare tutto quello che sta succedendo in aula. Inoltre, alcuni degli operatori incaricati delle riprese, ma non direttamente coinvolti nel progetto, possono aver pensato che i video fossero fatti per mostrare il progetto e di conseguenza si sono concentrati su ciò che sembrava funzionare bene o semplicemente su ciò che sembrava loro migliore.

Tuttavia, nonostante questi limiti, è stata raccolta una considerevole quantità di dati, la maggior parte dei quali per il tedesco (la lingua principale del progetto) e il 30% per l'inglese.

Infine, gli insegnanti hanno compilato una documentazione di fine anno in cui emergono i parametri con cui sono state svolte le attività e le loro riflessioni, alcune delle quali sono citate in questo articolo, sull'esperienza svolta.

2.2 Il diario degli eventi significativi

Il diario, consistente in una scheda con varie sezioni da completare, è stato un mezzo per descrivere nel suo contesto un evento percepito come significativo e ha permesso all'insegnante una riflessione ad attività conclusa. Sin dall'inizio è stato sottolineato come, nel caso in cui l'insegnante considerasse irrilevanti alcune parti (per esempio

“attività proposta” o “com'è andata?”), non sarebbe stato necessario completare il diario in tutte le sue sezioni. Col passare del tempo, tuttavia, la prima versione del diario (appendice A) si è rivelata poco pratica a causa di ripetizioni non necessarie e ne è stata introdotta una seconda più snella (appendice B). Entrambe le sezioni centrali sono dedicate a una descrizione dell'evento (*Oggi è successo che...*).

Nell'arco di tre anni per l'inglese sono state compilate circa 180 pagine di diario; queste solitamente descrivono un singolo 'evento', mentre alcune riportano molteplici osservazioni. Il numero totale di eventi osservati supera quindi i duecento. Sono state identificate le seguenti categorie sull'acquisizione:

- 1 produzione (spontanea) linguistica
- 2 strategie di apprendimento
- 3 reazioni dei bambini
- 4 riflessioni metalinguistiche
- 5 competenze pragmatiche.

Altre categorie comprendevano gli insegnanti e i fattori esterni: *le riflessioni dell'insegnante, i feedback esterni e i bambini stranieri* (ovvero di madrelingua non italiana). Alcuni di questi dati sono discussi altrove in questo volume.

2.3 I video

I video in inglese sono stati girati nell'arco di quattro anni (2003-2007) dagli insegnanti di sezione e, in alcuni casi, dagli insegnanti che conducevano l'attività. Tuttavia, solo i quattro più recenti, risalenti alla primavera 2007, sono stati analizzati per questa ricerca. Nei video vengono mostrate alcune attività, talvolta piuttosto brevi, svolte in momenti diversi in cui gli insegnanti, che dimostrano buone competenze in inglese (uno di loro è madrelingua), mantengono la lingua per tutta la durata dell'incontro, sia nelle attività strutturate (per esempio, giochi e canzoni) sia nel dare istruzioni o mostrare approvazione.

Inevitabilmente numerose attività vengono ripetute ai bambini, che sanno già cosa devono fare. Tuttavia, è interessante notare che i bambini seguono con grande interesse quando un'attività è introdotta per la prima volta, come nel caso, per esempio, della storia di un coniglio raccontata tramite *flashcards* con i bambini seduti in cerchio intorno all'insegnante. Alla fine della storia l'insegnante chiede “*Did you like it?*” (vi è piaciuto?), al che un bambino risponde “Bello!”.

Una delle caratteristiche più interessanti della produzione linguistica registrata nei video, ma spesso non citata dagli insegnanti nei diari, è la riproduzione spontanea da parte dei bambini del linguaggio utilizzato dall'insegnante – sia il lessico nuovo, presentato per la prima volta (per esempio, *sparrow*, passero, in un'attività sugli animali) sia, cosa forse ancor più interessante, i commenti estemporanei dell'insegnante (per esempio, “*Good!*” dopo un'attività particolarmente riuscita).

3. Produzione: come usano l'inglese i bambini

3.1 Considerazioni iniziali

Durante l'acquisizione della lingua materna, i bambini parlano quando sono pronti, quando vogliono, o quando ne hanno bisogno. Questo presupposto di base si riflette nell'approccio LESI in cui viene evitato l'insegnamento specifico della lingua, tanto che non si richiede ai bambini la ripetizione di nuove parole e non ci sono obiettivi linguistici vincolanti da raggiungere.

La lingua parlata spontaneamente dai bambini durante il tempo trascorso con l'insegnante di inglese è, inevitabilmente, l'italiano. Si può suddividere la produzione non forzata nella lingua straniera, quando avviene, in due categorie, osservabili nei video e commentate dagli insegnanti.

Innanzitutto, c'è un uso inconscio della lingua straniera che può prendere la forma di ripetizione non programmata o di uso occasionale con uno scopo comunicativo specifico. L'uso della lingua diventa inconscio anche quando essa si consolida come parte di una routine (per esempio, l'appello mattutino), in cui le parole inglesi sono automaticamente selezionate al posto degli equivalenti italiani.

Nel caso in cui la produzione linguistica sia accompagnata dal commento del bambino, che traduce o si concentra spontaneamente su aspetti produttivi come la pronuncia, abbiamo una tipologia di uso linguistico maggiormente conscia. Mentre parole o locuzioni nuove suscitano di tanto in tanto la curiosità dei bambini, forse a causa del loro suono, essi sono spesso ansiosi di mostrare all'insegnante che conoscono la parola in inglese o che la sanno dire bene. Tutti questi esempi suggeriscono che i bambini sono attivamente consapevoli dell'uso che fanno di una lingua straniera.

Nella loro documentazione di fine anno alcuni insegnanti rilevano che tra i discenti più piccoli (3-4 anni) è più comune il primo e più 'intuitivo' approccio alla lingua, mentre i bambini più grandi tendono a commentare la lingua e a fare domande su di essa.

3.2 'L'ordine naturale di acquisizione' dell'inglese

I bambini che acquisiscono la loro lingua materna (qualunque essa sia) seguono un ordine naturale di acquisizione della grammatica (sintassi e morfologia) e dei suoni (fonologia). In inglese, per esempio, la forma verbale -ing (*playing*) viene acquisita prima della terza persona singolare -s (*plays*) e la flessione del plurale -s (*cars*) viene acquisita prima del genitivo sassone (*Daddy's car*).

I fonemi (i singoli suoni della lingua, che nell'inglese britannico standard sono 44) possono essere acquisiti precocemente o in fase più avanzata. Per esempio, /m/ e /p/ vengono acquisiti piuttosto presto, mentre la fricativa interdentale /ð/ e la sua equivalente sorda /θ/ non sono solitamente acquisite dal parlante inglese nativo prima dei cinque anni.

Perché? Le due spiegazioni più ovvie sono la frequenza d'uso (alcuni suoni vengono

sentiti più raramente di altri) e la difficoltà; sembra che alcuni suoni, come le fricative interdentali, siano intrinsecamente più difficili da produrre. Per quanto riguarda la grammatica, alcune strutture possono essere acquisite prima di altre perché maggiormente necessarie per la comunicazione; la -s del plurale, per esempio, contiene maggiori informazioni rispetto alla terza persona singolare -s, che, in un certo senso, è un fossile, ovvero una delle flessioni ancora in uso di quello che un tempo era un sistema verbale con numerose flessioni.

Al di là delle sottigliezze grammaticali di ogni singola lingua, sembra che tutte le lingue vengano acquisite alla stessa maniera. Una fase iniziale in cui il bambino pronuncia singole parole e che può durare svariati mesi è sostituita da una fase, solitamente breve, in cui vengono prodotti enunciati composti da due parole, che a sua volta è seguita da un'esplosione linguistica in cui il bambino collega tre, quattro o più parole. I ricercatori hanno notato che durante le fasi iniziali di acquisizione molti bambini preferiscono alcune parole ad altre e colgono ogni opportunità per utilizzarle.

Un'altra caratteristica iniziale dell'acquisizione è la tendenza a 'estendere' i significati cosicché, per utilizzare un esempio classico, il bambino tende a chiamare "cane" qualsiasi animale a quattro zampe. In altre parole, i bambini imparano un significato alla volta (cane = animale a quattro zampe), che deve essere affinato, adattato e disambiguato con l'esperienza (cane = un tipo di animale a quattro zampe).

Le caratteristiche tipiche dell'acquisizione naturale della lingua saranno riprese negli esempi di produzione linguistica del quarto capitolo.

3.3 Strategie di apprendimento LESI

Alla stregua dei discenti più grandi, i bambini piccoli fanno spesso riferimento alla loro lingua materna quando interagiscono con una lingua straniera e cercano di riprodurre le parole e i suoni. Da una parte possono selezionare il fonema che nella loro L1 si avvicina di più a quello della LS e, se non conoscono una parola, possono cercare di inventarla, mentre dall'altra possono adattare una parola esistente nella L1 alterandone la struttura morfosintattica per farla sembrare una parola nella LS (per esempio, *ross* per dire *red* troncando la parola italiana *rosso*).

Inoltre, sembra che i bambini ricorrono ad alcune strategie, non tutte adottate dagli adulti, che facilitano l'acquisizione. Le seguenti strategie sono state osservate nel progetto LESI:

- ripetere la lingua anche quando non richiesto, soprattutto se è espressione di stati d'animo, per esempio l'imitazione di un tono di voce dell'insegnante che tradisce il suo umore;
- osservare gli altri bambini per vedere come reagiscono, muovendo le labbra, ecc., specialmente al primo ascolto di un testo nuovo o difficile;
- provare liberamente a parlare la lingua in gruppo, soprattutto utilizzandola nel gioco libero, per esempio per le conte;
- provare liberamente a parlare la lingua da soli (un insegnante ha citato l'epi-

sodio di una bambina che canticchiava tranquillamente in bagno tra sé e sé in inglese);

- giocare con la lingua, per esempio creando parole senza significato (*Ready, medi, go*);
- assumere il ruolo (anche quando non richiesto) dell'insegnante e aggiungere commenti alla fine dell'attività (*very good, everybody finished*);
- correggere la lingua degli altri bambini;
- 'portare' la lingua a casa e 'insegnarla' agli altri membri della famiglia (in più di un caso i bambini hanno corretto la pronuncia dei loro familiari);
- 'mettersi in mostra' dicendo agli insegnanti di sapere l'inglese facendo sentire loro quello che sanno dire;
- quando viene presentata nuova lingua, per esempio nelle storie, evitare di fare domande sulle strutture morfosintattiche e farne di rado sul significato;
- non cercare di produrre lingua se non ci si sente pronti o se non se ne ha voglia.

Un commento frequente degli insegnanti riguardava l'ultimo punto, il diritto dei bambini a stare in silenzio, e in particolare il fatto che, nonostante sembrassero disattenti o non producessero a livello linguistico, mostravano di aver capito rispondendo alle domande dell'insegnante sull'attività svolta.

4. Aspetti produttivi

4.1 Formulaico o spontaneo?

Dal punto di vista del ricercatore, nonostante la lingua prodotta spontaneamente, senza alcuna richiesta, sia la più rara, essa è anche la più interessante poiché dimostra che l'acquisizione naturale sta avvenendo. Al di là di parole singole – (per esempio, "*Beautiful!*", il commento di un bambino mentre stringe una corona di carta appena costruita; "*Water!*", per mostrare che sta piovendo; "*Grey!*" in risposta alla domanda "*What's the weather like today?*") – ci sono pochi esempi di produzione spontanea di nuova lingua che non sia né una ripetizione di un'espressione appena sentita né il linguaggio formulaico utilizzato durante le attività di routine, nelle canzoni o nelle filastrocche.

La ripetizione spontanea e non richiesta è comunque una produzione significativa frequentemente osservata, mentre la lingua formulaica, quando usata spesso, può assumere connotazioni spontanee, come per esempio nella mensa scolastica ("*May I have a fork, please?*") o quando il contesto comunicativo cambia, come nel caso di una conversazione casuale tra insegnante e bambino lungo il corridoio della scuola:
Bambino: "*Good morning, how are you?*";
Insegnante: "*Fine thank you, and you?*";
Bambino: "*Fine*".

Fino a quel momento, il bambino aveva preso parte a conversazioni simili solo in aula come parte del rituale di arrivo dell'insegnante di inglese. Spostando la comunicazione

in un altro contesto, completamente autentico, il bambino ha sperimentato un uso maggiormente comunicativo della lingua rispetto al rituale scolastico.

La lingua riportata nei paragrafi seguenti, a eccezione di alcuni esempi sulla fonologia, è stata prodotta spontaneamente.

4.2 Parole predilette

Molti insegnanti hanno annotato come i bambini siano attirati da alcune parole, spesso lunghe (*butterfly*), difficili da pronunciare (*squirrel, branch*), o insolite (*baking powder*), che vengono ricordate più facilmente e sono pronunciate con maggiore piacere – forse a causa del loro suono.

Yellow è di gran lunga la parola preferita tra i colori, quella che viene più facilmente ricordata e ripetuta, mentre gli insegnanti hanno osservato che *brown, grey* e *white* sono colori che causano maggiore difficoltà.

Ci sono casi di raddoppiamento (“*yes, yes*”, “*a black black cat*”), solitamente non presente nell'inglese standard¹, ma piuttosto comune in italiano, che quindi potrebbe essere un esempio di transfer. C'è perfino una ripetizione doppia, “Dobbiamo farla ancora più tall, tall, tall” (alta, alta, alta, riferito a una torre costruita da bambini di 4 anni), in cui la ripetizione ha il ruolo di rafforzativo.

4.3 Iperestensione

Non ci sono molti esempi di iperestensione. Un'insegnante ha annotato che *Easter Bunny* (il coniglietto di Pasqua), introdotto in un'attività in cui i bambini hanno creato dei bigliettini di Pasqua per i genitori, ha assunto il significato generico di coniglio per la maggior parte del gruppo. Similmente, *gingerbreadman* (l'omino di panpepato) è stato usato da almeno un bambino con il significato di biscotto. In entrambi i casi c'è stato uno slittamento semantico con cui il bambino ha assegnato alla parola un significato più ampio (iperonimo) di quello inteso di solito.

Questo tipo di errore (tipico nei bambini che acquisiscono la propria lingua materna) non è solitamente visibile ed emerge quando la parola viene utilizzata in contesti diversi da quello in cui è stata introdotta e quando l'insegnante (o l'osservatore) notano lo slittamento di significato, tanto che potrebbero esserci altri esempi sfuggiti all'osservazione.

Tuttavia, ci sono numerosi casi di un fenomeno parallelo: il rifiuto da parte del bambino di accettare un solo iperonimo nella lingua straniera al posto di uno o più termini che sono presenti nella sua lingua materna. Due esempi possono bastare a esemplificare il fenomeno: un'insegnante ha annotato nel diario la confusione dei bambini di fronte al sostantivo *bowl* per indicare in mensa due tipi di piatto, quello fondo per la pasta e

¹ Kachru (1985) osserva che il raddoppiamento degli aggettivi è tipico nel South Asian English.

la coppetta per la frutta. Inoltre, più di un'insegnante ha sentito la necessità di utilizzare il termine *light blue* come equivalente dell'italiano *celeste* (in italiano ci sono tre termini per diverse sfumature: azzurro, celeste e blu), poiché i bambini rifiutavano il termine più diffuso *blue*. In quest'ultimo caso una delle cause della confusione è data presumibilmente dalla somiglianza del suono e dal fatto che in italiano *blu* ha un uso applicativo più ristretto del termine inglese *blue*.

4.4 Giocare con le parole

Il gioco linguistico – provare piacere nella ripetizione di nuovi suoni, inventare parole senza senso e scoprire le connessioni tra le parole inglesi e quelle italiane – è una caratteristica fondamentale del progetto LESI. Si è già fatto riferimento alla ripetizione spontanea di nuova lingua, che può essere fatta in modo esuberante ad alta voce o in maniera introspettiva, quasi per piacere personale, come sembra suggerire il caso di un bambino che in un video ripete piano fra sé e sé “*Module one*” mentre ascolta una cassetta.

Il fenomeno di *foreignisation* – l'adattamento di parole italiane per farle sembrare inglesi – è tipico di ogni gruppo ed è analizzato in seguito. Talvolta, tuttavia, i bambini non si limitano a trasformare le parole italiane, ma si divertono a esplorare i suoni della lingua straniera, come nel caso della bambina che ne ha sperimentati di nuovi utilizzando alcuni gruppi consonantici e producendo parole senza senso come *trac* e *srics*. Inoltre, una parola può portare a un'altra, come dimostra la seguente conversazione tra un gruppo di bambini intenti a colorare:

1° bambino: *Chi mi dà red?*

2° bambino: *Chi mi dà ready?*

Alcuni bambini sono in grado di inventare anche giochi di parole: un insegnante ha riportato come il suo gruppo abbia adattato il comando “*Ready, steady, go!*” in “*Ready, medi, go!*”

I bambini, inoltre, fanno frequenti commenti metalinguistici, alcuni dei quali sono riportati altrove in questo volume, su parole nuove e sul loro suono (soprattutto se ricordano loro parole italiane). Il piacere di scoprire il legame tra le parole e di giocare con la lingua è testimoniato dall'episodio in cui l'insegnante in mensa dice ai bambini che per pranzo ci sarebbero stati *peas* e si sente rispondere in coro “...elli!” per comporre la parola *piselli*.

La scoperta del potere comunicativo della lingua è un altro aspetto dei giochi di parole, come quando, copiando gli ordini usati dall'insegnante (*Sit down, Silence* ecc.), i bambini riescono a ottenere un risultato concreto – in questo caso l'esecuzione dell'invito. Più l'iniziativa è audace, maggiore è il piacere, come nel caso del bambino che porta una sedia all'insegnante ordinandole: “*Sit down, please!*”. Inoltre, quando la richiesta fatta in italiano dai bambini non porta ai risultati sperati, in più di un'occasione essi invitano i loro compagni a “provare a dirlo in inglese”. Inoltre, la consapevolezza che la lingua straniera può essere depositaria di potere comunicativo si estende alla scoperta che è possibile mentire in inglese, come nel caso del bambino che dice “*Not here*” durante l'appello mattutino.

4.5 Morfologia

Al di là di qualche esempio occasionale di *-s* plurali (per esempio, *five boys*), ci sono pochissimi dati sulla flessione in produzioni linguistiche spontanee. In un'occasione, quando l'insegnante introduce la forma plurale *horses*, viene corretta da un bambino che dice: *No, si dice horse*.

Tuttavia, in una scuola il plurale irregolare *mice* è stato assimilato senza difficoltà: quando durante un domino con gli animali l'insegnante chiede perché dice *mouse* e non *mice*, i bambini rispondono in coro "Perché ce n'è solo uno!".

Le categorie di numero sono un'eccezione: i bambini utilizzano una serie di strutture per contare, specialmente nel caso di numeri superiori ai dieci, come in *one ten, two ten, three ten* e (un altro bambino) *eleventeen*. Un terzo bambino la vede in maniera più semplice commentando: "dal 13 al 19 i numeri sono tutti uguali, tin, tin, tin."

One, two sono utilizzati occasionalmente per dire "due" come in "ne mancano one two" e "io prendo one two alla volta" riferendosi agli gnocchi serviti a pranzo.

C'è anche un tentativo di formare un composto: *ballsnow* invece di *snowball*, a cui segue la correzione dell'insegnante e l'osservazione del bambino che esclama: "Come snowboard, quasi."

In alcuni gruppi l'articolo determinativo è considerato una parte del sostantivo o, perlomeno, la parola non può essere usata senza di esso, il che ha portato, per esempio, alla considerazione che "tutti i nomi in inglese cominciano con 'the'" e alla correzione di un bambino da parte di un altro: "No, si dice the gufo".

La fonte di questo errore potrebbe essere l'insegnante non madrelingua che utilizza l'articolo quando presenta l'*item* linguistico (come si farebbe in italiano o in tedesco per distinguere tra i generi dei sostantivi).

4.6 Sintassi

Al di là del linguaggio formulaico delle routine (rispondere ai saluti, chiedere il permesso, ecc.) non ci sono molti dati sulla produzione spontanea in inglese di enunciati composti da più parole. Per il tedesco ne sono stati registrati di più, ma a tale riguardo bisogna ricordare che ci sono più del doppio di diari raccolti. Alcuni esempi includono le categorie di numero (*two star, three butterfly, we are five boys*), la descrizione di un'immagine (*black castle*), l'invenzione di un saluto (*bye bye tomorrow* per dire *see you tomorrow*). Locuzioni composte da più parole, come "ancora a little bit", sono esempi di *chunks* (parole-funzione), elementi linguistici appresi come *item* lessicali singoli.

Nei dati non ci sono molti elementi sintattici osservabili e certamente sono troppo pochi per fare generalizzazioni su una possibile somiglianza con l'acquisizione della sintassi della L1. Le insegnanti, tuttavia, si soffermano frequentemente sui processi impliciti e talvolta notano interessanti fenomeni di interlingua come la posizione dell'aggettivo in "io ho una rosa *teddy*", un'espressione in italiano in cui l'aggettivo del colore rosa

occupa la posizione attributiva dell'aggettivo in inglese (in italiano l'aggettivo segue di solito il sostantivo), il che suggerisce che il bambino ha interiorizzato una regola sintattica sulla posizione degli aggettivi.

4.7 Foreignisation

Consideriamo ora i due fenomeni maggiormente documentati sull'uso spontaneo della lingua straniera da parte dei bambini, la *foreignisation* e il *code-switching*. La prima, come abbiamo visto, consiste nel far sembrare inglesi parole italiane, solitamente elidendo la vocale finale. Occasionalmente questa strategia può produrre parole che sono vicine a quelle già esistenti in inglese come *packett* (in inglese, *packet*, dall'italiano pacchetto), *penguin* (in inglese, *penguin*, dall'italiano pinguino) ed *elefant* (in inglese, *elephant*, dall'italiano elefante).

In un caso, un bambino che vuole dire la parola *mouse* chiede conferma all'insegnante domandandole "Come si dice topo? Top?". Anche la strategia inversa è stata applicata, ovvero dedurre la parola italiana dal suono della parola inglese: con sorprendente perspicacia, visto che si riferisce all'epoca ormai passata in cui le punizioni corporali erano all'ordine del giorno, un bambino spiega a un compagno che "*school* vuol dire sculacciate".

La maggior parte dei casi di *foreignisation* si riferisce a sostantivi; i verbi, se presenti, sono declinati come parole italiane, per esempio, "lo cuttiamo anche qua?" (lo tagliamo anche qua, dall'inglese *to cut* = tagliare) e "se ti waschi le mani senza soap non vengono pulite" (se ti lavi le mani senza sapone non vengono pulite, dall'inglese *to wash* = lavare).

Di solito, viene eliminata solo la vocale finale:

<i>cart</i>	(per dire 'paper', da <i>carta</i>)
<i>caval</i>	(per dire 'horse', da <i>cavallo</i>)
<i>lattin</i>	(per dire 'tin', da <i>lattina</i>)
<i>leon</i>	(per dire 'lion', da <i>leone</i>)
<i>mar</i>	(per dire 'sea', da <i>mare</i>)
<i>marron</i>	(per dire 'brown', da <i>marrone</i>)
<i>ors</i>	(per dire 'bear', da <i>orso</i>)
<i>pecor</i>	(per dire 'sheep', da <i>pecora</i>)
<i>piat</i>	(per dire 'plate', da <i>piatto</i>)
<i>pizz</i>	(per dire 'pizza', da <i>pizza</i>)
<i>pork</i>	(per dire 'pig', da <i>porco</i> – anche se la parola più usata è <i>maiale</i>)
<i>ross</i>	(per dire 'red', da <i>rosso</i>).

Tuttavia, talvolta, vengono fatti tagli più drastici::

<i>nuv</i>	(per dire 'cloud', da <i>nuvola</i>)
<i>tav</i>	(per dire 'table', da <i>tavola</i>).

Solo occasionalmente vengono fatte ulteriori modifiche all'interno della parola, come in:

formaic (invece di *formic*, per dire 'ant', da *formica*).

4.8 Code-switching

Il *code-switching* – il passaggio da una lingua all'altra all'interno dell'enunciato – è una caratteristica tipica dell'uso linguistico adulto, soprattutto nel caso in cui tutti i parlanti coinvolti nel dialogo condividano la conoscenza di due lingue, come i membri di una famiglia bilingue o due parlanti di inglese come lingua seconda. Nelle rilevazioni LESI il *codewitching* è dato da una parola (talvolta due) semanticamente rilevante nella LS, che viene inserita nell'enunciazione italiana. Di solito si tratta di un sostantivo:

- Io ho un *cat*
- Domani è *Wednesday*
- Arriverà un *mouse*

un aggettivo:

- Pizza è *good*
- Guarda che *tall*.

I colori sono usati abbondantemente, quasi sicuramente più dei loro equivalenti italiani:

- *Ho preso quello black*
- *passami il yellow*
- *la mia maglia è green.*

Il verbo più utilizzato è *finish*, di solito non declinato:

- *Ho finish*
- *Finish la prossima volta*
- *Vero maestra che la pasta è finished?*

Spesso, inoltre, ci sono due nuclei in LS all'interno della stessa enunciazione che creano un ritmo e un equilibrio interno:

- *yogurt con sugar, yogurt con honey*
- *alcuni bottoni sono big, altri sono small*
- *se non mangi resti tiny come un caterpillar.*

Forse non è un'esagerazione pensare che i bambini provino qualcosa di simile al piacere estetico nella produzione di questo tipo di lingua.

4.9 Fonologia

L'acquisizione di un accento quasi nativo, così legata all'ipotesi del periodo critico, è generalmente considerata un'area in cui i bambini piccoli hanno più vantaggi rispetto

agli adulti. Ciò è dimostrato anche nelle nostre rilevazioni, soprattutto nei dati raccolti nei video, nei quali si possono osservare brevi frasi ripetute che spesso da un punto di vista fonetico hanno una qualità simile a quella dei coetanei di madrelingua inglese.

Nei diari, tuttavia, gli insegnanti non rilasciano spesso commenti sulla pronuncia. Questo potrebbe dipendere dal fatto che, essendo loro stesse parlanti di inglese non native, esitano a commentare la qualità della pronuncia dei bambini (o forse hanno dei dubbi sul proprio accento). Più frequenti sono i commenti sulla percezione dei suoni da parte dei bambini e sulla confusione tra fonemi, in particolare /æ/, /ʌ/ ed /e/ (per esempio, quando l'insegnante introduce la parola *ham* (prosciutto), una bambina dice "that's my name! I'm called Emma!") e soprattutto la difficoltà della fricativa interdentale /θ/ (c'è più di un caso di confusione tra *mouth* e *mouse*). Talvolta il problema sembra essere dell'insegnante stessa, come nel caso del bambino che pronuncia (correttamente) *tree*, mentre l'insegnante crede che voglia dire *three*.

Forse non sorprende che nei video l'insegnante che ha commentato di più la produzione fonetica sia l'unica madrelingua. Nella sua documentazione sono stati registrati i progressi fatti dai bambini sulla pronuncia del fonema /h/ a inizio parola, acquisito tardi a livello naturale, che è un problema per molti bambini, soprattutto in espressioni come "I'm here" che viene reso spesso come "I'm kear." Gradualmente (forse con l'aiuto dell'insegnante) /k/ diventa /h/. La stessa insegnante ha registrato occasionali elisioni delle consonanti finali come in "May I ha" al posto di "May I have."

Problemi simili possono essere osservati nelle registrazioni video, in particolare l'elisione sia della consonante iniziale sia di quella finale per i colori (*ed* al posto di *red*, *ellow* al posto di *yellow*, *pin* al posto di *pink*) e il raddoppiamento di consonanti in parole bisillabiche (*yellow* pronunciato *lellow*). Durante un appello "Here I am" sembra diventare "Here I a", mentre un altro bambino sembra ricorrere all'assimilazione del suono /n/ (*Here I an*). I video sono illuminanti soprattutto per quanto riguarda la facilità e la prontezza con cui i bambini ripetono ciò che sentono: lingua nuova (per esempio, *sparrow*, passero), lingua nota (per esempio, *enormous fun* in un gioco su un gruppo di elefanti che giocano insieme) e i commenti dell'insegnante (per esempio, *Good!*), tutto è importante per i bambini. Mentre la chiarezza fonologica e l'intonazione appropriata di singole parole sono elementi ben presenti (quando un'insegnante dice *Quick!* (veloci) con un tono alto e molto connotato a livello emotivo, un bambino ripete immediatamente con lo stesso tono), a essere indistinguibili sono solitamente solo *chunks* di lingua, come nelle canzoni e nelle filastrocche, in cui alcuni bambini riescono meglio di altri. È proprio durante uno di questi momenti di ripetizione in coro (la canzone dei nomi dei mesi) che la videocamera mostra il tentativo individuale di un bambino di migliorare la propria pronuncia guardando il movimento delle labbra di un compagno.

5. Intermezzo: tedesco e inglese a confronto

Nel progetto LESI l'inglese assume, almeno per una volta, un ruolo di secondo piano, visto che il tedesco vede coinvolti più del doppio degli insegnanti e in tedesco vengono raccolti più del doppio di dati. Per il tedesco, quindi, ci sono molti più esempi di produzione spontanea a due o più parole – il che ci porta a pensare che le parole e i verbi funzionali appaiano più frequentemente nelle enunciazioni dei bambini che stanno acquisendo il tedesco rispetto all'inglese, perché in quest'ultimo la struttura sintattica 'pesante' (soggetto-verbo-oggetto) porta a focalizzare soprattutto sul sostantivo (per uno studio crosslinguistico di questo fenomeno si veda Bates *et al.*, 1995).

Nei dati sul tedesco ci sono anche più commenti da parte dei bambini sugli aspetti grammaticali, forse perché le insegnanti, conscie delle sue numerose flessioni (come detto precedentemente, i sostantivi tedeschi e italiani hanno un genere grammaticale) li hanno introdotti in maniera più aperta. Questo può portare i bambini a correggere attivamente i propri compagni ("Non si dice gut Appetit, ma guten Appetit" o persino l'insegnante, "Ma è die Sonne, maestra!") o a fare domande sulla grammatica ("Si può dire anche eine Schokolade?"), il che di solito viene considerato una strategia di apprendimento adulta che non è presente nei dati sull'inglese (si veda 3.3).

Come per l'inglese, anche per il tedesco ci sono considerazioni sulla pronuncia: sono state notate alcune somiglianze tra parole tedesche e italiane (*Junge* – giovani – simile a unghie, *rot* – rosso – simile a rotto) e sono state fatte alcune deduzioni sui legami tra suono e significato ("Ma se freddo si dice *kalt*, allora caldo è *fret*?").

Molto spesso i dati riflettono le stesse strategie e gli stessi problemi già notati per l'inglese: fonemi come /h/ e il suono *ch* in *ich*, per esempio, sono solitamente pronunciati con difficoltà. Entrambe le lingue, inoltre, presentano delle strategie in comune che contribuiscono in maniera positiva all'acquisizione linguistica:

- giocare con le parole e provare piacere sentendo il loro suono (come per *gegessen*);
- ripetere le parole spontaneamente, soprattutto parole sentite per la prima volta;
- mettersi in mostra ("Maestra ho detto *Kleberstick* a un altro bambino");
- ascoltare con piacere nuove storie anche se contengono molte parole nuove;
- *foreignisation* (di solito seguono lo stesso schema dell'inglese: *der caval, die boc, der can*, ma nel caso di *habet* per dire abete il bambino ha aggiunto un'iniziale, /h/, e ha rimosso la vocale finale);
- *code-switching*.

6. Conclusioni

6.1 Quesiti per il futuro

Alla luce dei dati analizzati, sembra opportuno sollevare e cercare di rispondere ad almeno un paio di domande:

1. Quali conclusioni si possono trarre sulla relazione tra l'acquisizione della L1 e quella della L2 tra discenti (molto) piccoli?
2. Quali sono le implicazioni metodologiche dell'esposizione, (non dell'insegnamento), a una lingua straniera?

6.2 Acquisizione: produzione e processi impliciti

Per quanto riguarda la prima domanda, si possono analizzare i dati almeno da due prospettive: in termini di *produzione* e in termini di *processi impliciti*. Sebbene i dati siano molto limitati, una conclusione inevitabile è che uno o due anni di esposizione regolare all'inglese, come nel progetto LESI, non portano verosimilmente a un grande aumento della produzione. Non esiste molto per quanto riguarda la grammatica e nessuna 'esplosione lessicale' poiché i bambini producono solo molto raramente enunciati spontanei composti da più di una parola. Secondo Stillwell Pecei (2006), per quanto riguarda i parlanti nativi l'esplosione lessicale arriva intorno ai due anni con un vocabolario che passa da 50 a 200-300 parole in pochi mesi. Nel progetto LESI, sebbene non sia stato condotto nessun test lessicale specifico, nessun bambino – nemmeno quelli che hanno preso parte al progetto da più tempo – supera la fase delle 50 parole per quel che riguarda il vocabolario attivo. Linguisticamente sono appena nati se confrontati con i parlanti nativi loro coetanei (5 anni).

Le prove dei processi impliciti indicano chiaramente un'affinità tra l'acquisizione della L1 e della L2. Ciò è vero sia per le tipologie di errore sia per le strategie di apprendimento. Esempi frequenti di riduzione e semplificazione fonologica e casi isolati di transfer lessicale e di strutturazione grammaticale intuitiva (in particolare le categorie di numero) sono comuni ai bambini che acquisiscono la lingua materna. Da questo punto di vista, sembra che l'esposizione precoce alla lingua straniera possa creare le premesse per l'acquisizione naturale.

6.3 Implicazioni metodologiche

Come osservano Nikolov e Djigunovic, è importante avere degli obiettivi realistici in ogni programma di apprendimento linguistico e ciò è confermato dai nostri dati sulla produzione. Naturalmente, le ragioni alla base del progetto LESI – e di altri progetti europei – non sono primariamente linguistiche. Piuttosto si tratta di far nascere la consapevolezza dell'esistenza di altre lingue e culture e di far sviluppare un atteggiamento positivo nei loro confronti. Da questa prospettiva, forse, il contributo più prezioso dato dall'insegnante è la preparazione del terreno per l'apprendimento futuro fornendo un 'assaggio' della lingua straniera (le riflessioni dei bambini più grandi sull'esperienza vissuta nel LESI sono riportate nell'intervento di Angeli, Ferrai, Rinaldi e Petersen in questo volume).

L'approccio 'espositivo' sembra ricoprire questo ruolo poiché ai bambini non vengono fatte delle richieste troppo innaturali. Mentre proseguono il percorso formativo nella

scuola dell'infanzia, aumenta la loro consapevolezza della lingua straniera e viene stimolata la loro curiosità, come riportato da alcuni insegnanti. Inoltre, un effetto collaterale interessante è che i figli di immigrati (dati recenti mostrano che circa il venti per cento dei bambini nella scuola primaria non sono di madrelingua italiana, essendo molti di loro arrivati nel paese solo recentemente) non si sentono svantaggiati durante la 'lezione' di inglese. La loro presenza, inoltre, può servire per introdurre l'idea di plurilinguismo e di diversità culturale.

Infine, gli stessi insegnanti sembrano non avere dubbi sul fatto che l'approccio 'espositivo' sia vincente. Parole come 'intuitivo', 'entusiasta' e 'spontaneo' sono frequenti nelle loro documentazioni di fine anno per descrivere l'atteggiamento dei bambini, mentre la mancanza di lingua effettivamente prodotta non è considerata un elemento fondamentale.

Bibliografia

- BATES E., CASADIO P., CASELLI M. C., FENSON J., FENSON L., SANDERL L., WEIR J., 1995, "A Cross Linguistic Study of Early Lexical Development", in *Cognitive Development*, 10, Amsterdam, Elsevier.
- BALBONI P., 2001, *Lingue europee nella scuola dell'infanzia in Lingue straniere nella scuola dell'infanzia* Perugia, Guerra.
- BIRDSONG D. (Ed.), 1999, *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- BRUNER J., 1975, *The ontogenesis of speech acts* in *Journal of Child Language*, 2, Cambridge, Cambridge University Press.
- FIDLER S., 2006, "Awakening to languages in primary school", in *English Language Teaching Journal*, 60 (4), Oxford, Oxford University Press.
- GRADDI D., 2006, *English Next*, British Council (on-line resource at www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf).
- KRASHEN S., TERRELL T., 1983, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- LENNENBERG E., 1968, *Biological Foundations of Language*, New York, John Wiley & Sons.
- LUQUE AGULLÒ G., 2006, "Overcoming age-related differences", in *English Language Teaching Journal*, 60 (4), Oxford, Oxford University Press.
- MOYER A., 2004, *Age, accent and experience in second language acquisition*, Clevedon, Avon, Multilingual matters.
- NIKOLOV M., DJIGUNOVIC J., 2006, "Recent Research on Age, Second Language Acquisition, and Early Foreign Language Learning", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, Cambridge, Cambridge University Press.
- PENNFIELD W., ROBERTS L., 1958, *Speech and Brain Mechanisms*, Princeton, Princeton University Press.
- PINKER S., 1994, *The Language Instinct*, New York, William Morrow and Company.

SINGLETON D., RYAN L., 2004, *Language acquisition: The age factor* (2nd edition), Clevedon, Avon, Multilingual matters.

STILLWELL PECCEI J., 2006, *Child Language*, Routledge.

Appendice A: Diario degli eventi significativi, prima bozza

Appendice B: Diario degli eventi significativi, seconda bozza

APPENDICE A

PROGETTO LESI *DIARIO DEGLI EVENTI SIGNIFICATIVI* DATA _____

SCUOLA DI _____

ROUTINE INTERSEZIONE FESTA ALTRO

ATTIVITÀ PROPOSTA _____

OBIETTIVI

COM'È ANDATA?

OGGI È SUCCESSO CHE ...

RIFLESSIONI... HO OSSERVATO...

APPENDICE B

PROGETTO LESI 2006/07 *DIARIO DEGLI EVENTI SIGNIFICATIVI* TIPO

Scuola _____ Lingua _____ Data _____

Contesto: Routine Sezione Intersezione Altro [specificare] _____

Completate solo le parti del modulo che interessano.

Attività proposta
Obiettivi

Oggi è successo che ...

Tipo di evento: codici da inserire nel riquadro

[fuoco sui bambini]

- PL produzione linguistica
- SA strategie di apprendimento
- R reazione del bambino (RC - comprensione/ RL - linguistico)
- RM riflessione metalinguistica
- CP competenza pragmatica

[fuoco sugli insegnanti]

- RI riflessioni insegnante
- FE feedback esterno
- BS bambini stranieri

- A altro

Eventuali riflessioni