

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA

CORSO DI STUDIO

**IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA**

Relazione finale

**INSEGNARE LE LINGUE: STORIA, TEORIA E PRATICA
ATTRAVERSO UNO STUDIO DI CASO SULL'INGLESE**

Relatore

Prof. Matteo Santipolo

Laureanda Giulia Gatto

Matricola 1072061

Anno Accademico 2015/2016

A Riccardo

Indice

<i>Introduzione</i>	9
I - L'educazione linguistica	13
1.1 La glottodidattica	13
1.1.1 Approccio, metodo, tecniche	15
1.1.2 Fattori che interagiscono con l'apprendimento delle lingue, in chiave glottodidattica	16
1.1.3 Glottodidattica e neuropsicologia	16
1.1.4 La glottodidattica per l'infanzia	17
1.2 Approcci e metodi nell'insegnamento delle lingue dal Novecento a oggi	21
1.3 Storia dell'insegnamento delle lingue dal Regno di Sardegna ad oggi	25
1.3.1 L'insegnamento negli anni della Destra Storica	25
1.3.2 L'insegnamento negli anni della Sinistra Storica	29
1.3.3 L'insegnamento nel Liberalismo	31
1.3.4 L'insegnamento nel Fascismo	33
1.3.5 L'insegnamento nel dopoguerra	34
1.3.6 L'insegnamento negli anni Sessanta e Settanta	37
1.3.7 L'insegnamento fino ad oggi	40
1.4 Le sperimentazioni in lingua inglese nella scuola dell'infanzia	43
1.5 Le indicazioni ministeriali	47
1.5.1 Cosa accade, invece, negli altri Paesi?	49
II - Acquisire una lingua: dove, come, quando e perché	51
2.1 Il linguaggio e il cervello	51
2.1.1 Definizione di linguaggio	51
2.1.2 Il cervello	52
2.1.3 Come si sviluppa il cervello nel feto	57
2.2 Studi sulla localizzazione del linguaggio nel cervello	59
2.3 Memoria e linguaggio	62
2.3.1 Memoria esplicita e implicita	65
2.3.2 La memoria implicita	65

2.3.3	La memoria implicita e il linguaggio	66
2.3.4	La memoria emozionale implicita	67
2.3.5	La memoria esplicita	67
2.3.6	Memoria esplicita, sedi e linguaggio	68
2.3.7	Memoria esplicita ed emozioni	68
2.4	Il ruolo dell'attenzione, dell'intelligenza, della motivazione e delle emozioni nell'apprendimento	69
2.4.1	L'attenzione	69
2.4.2	L'intelligenza	70
2.4.3	Le emozioni e la motivazione	71
2.5	Come avviene nel bambino l'apprendimento della prima lingua?	73
2.5.1	Dalle vocalizzazioni alle prime parole: l'espressione vocale	73
2.5.2	Ulteriori passaggi nell'acquisizione della prima lingua	74
2.5.3	Fattori per facilitare l'acquisizione della prima lingua	75
2.6	I cosiddetti ... "periodi critici"	76
2.6.1	La plasticità cerebrale	76
2.6.2	I "periodi critici"	77
2.7	Essere bilingue	80
2.7.1	Il cervello bilingue	80
2.7.2	Essere bilingui crea problemi?	81
2.7.3	Varietà di bilinguismo	82
2.7.4	L'educazione bilingue.....	83
III	L'insegnamento della lingua straniera: l'insegnante, l'allievo, le tecniche	85
3.1	Giochi di ruolo: l'insegnante e l'allievo	85
3.1.1	L'allievo	86
3.1.2	L'insegnante	91
3.2	Dalla lingua materna alla lingua straniera	94
3.2.1	Come, dove e quando insegnare la lingua straniera?	95
3.3	Dalla teoria ... alla pratica	99
3.3.1	Le routine in lingua	99
3.3.2	Le attività educative in lingua straniera	101

3.3.3 Altre semplici tecniche	103
3.3.4 I giochi per migliorare la memoria	105
3.3.5 La lingua nel mondo della tecnologia	106
3.4 La mia esperienza di tirocinio	108
3.4.1 Presentazione dell'Ente	108
3.4.2 L'esperienza e le osservazioni	109
3.4.3 Riflessioni sugli obiettivi	113
3.4.4 Il progetto di tirocinio: l'attività da me presentata	114
3.4.5 Gli strumenti di monitoraggio	124
3.4.6 Conclusioni	124
<i>Conclusioni</i>	127
<i>Bibliografia</i>	131
<i>Sitografia</i>	132

Introduzione

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di delineare un quadro generale sul tema dell'insegnamento delle lingue, focalizzandosi in particolare su come ciò avviene o dovrebbe avvenire nella prima infanzia, anche attraverso la presentazione di un breve progetto di avvicinamento alla lingua inglese realizzato in un asilo nido, nella piena consapevolezza che, oggi, insegnare le lingue comporta assumere un ruolo complesso, che richiede la conoscenza di molteplici fattori ed elementi appartenenti a più discipline, coscienti del fatto che, come riportato dal famoso filosofo austriaco Ludwig Wittgenstein: "I confini della mia lingua sono i confini del mio mondo". Da ciò emerge che quante più lingue una persona conosce, più ampi saranno i confini del suo mondo.

Per svolgere al meglio questo compito, viene in aiuto la glottodidattica, scienza interdisciplinare che si occupa di questioni teoriche e pratiche dell'insegnamento linguistico.

Gli innumerevoli percorsi di ricerca hanno evidenziato che, per acquisire una lingua straniera, bisognerebbe esporre il bambino a questa nel cosiddetto "periodo critico", che va dagli zero agli otto anni di vita, ossia il periodo della maturazione e massima plasticità cerebrale, dove l'acquisizione della lingua straniera avviene immagazzinando i nuovi fonemi negli stessi magazzini cerebrali della lingua materna.

E', inoltre, importante, ai fini dell'efficacia, che l'esposizione del bambino alla nuova lingua avvenga con frequenza regolare, ossia quotidianamente e, soprattutto, non mettendo in atto le classiche pratiche educative, dove l'insegnante spiega e l'allievo recepisce, ma, dopo aver colto gli aspetti neuro-psicologici dell'allievo, elaborare la pratica educativa più idonea, che deve basarsi principalmente sulla ludicità, che aumenta la motivazione e il piacere verso la scoperta.

L'elaborato si compone di tre capitoli, nei quali vengono messi in luce sia aspetti teorici che pratici, integrando tra loro nozioni afferenti a più discipline.

Nel primo capitolo viene fornita una definizione di glottodidattica e illustrati gli ambiti di sua competenza, soffermando, in particolar modo, l'attenzione sulla prima e seconda infanzia. Verranno poi analizzati gli approcci e i metodi didattici che hanno caratterizzato il Novecento, alcuni dei quali ancora oggi usati, per passare

successivamente a una breve presentazione dell'insegnamento dell'italiano, delle lingue classiche e straniere dal Regno di Sardegna ad oggi. Siccome l'insegnamento delle lingue è sempre più precoce, si analizzeranno, poi, le prime sperimentazioni avvenute nelle scuole dell'infanzia, passando successivamente a osservare le indicazioni ministeriali sui campi di esperienza, utili per attivare dei percorsi in lingua nella scuola dell'infanzia e negli asili nido. Si conclude con uno sguardo su ciò che accade in Europa.

Il secondo capitolo si apre con la definizione di linguaggio, per poi passare ad un'analisi degli aspetti neurologici e dei processi cognitivi che incidono sull'acquisizione della lingua, sia essa materna o straniera: memoria, attenzione e intelligenza, senza dimenticare la forte influenza delle emozioni e della motivazione. Seguirà poi la presentazione delle varie tappe di acquisizione della lingua materna nel bambino, che sono le stesse per un'acquisizione precoce della lingua straniera e la definizione di "periodi critici", nei quali l'acquisizione risulta semplice e migliore. Concludendo, vengono riportate le nozioni di soggetto bilingue e perché conviene educare al bilinguismo, a quali vantaggi porti, ricordando anche gli studiosi che si sono schierati contro o a favore.

Il terzo capitolo si apre evidenziando l'importanza delle relazioni educative per lo sviluppo dell'acquisizione linguistica, passando poi ad analizzare il ruolo in essa ricoperto sia dall'allievo che dall'insegnante. Nel primo caso si analizzano le componenti intellettive, gli stili di apprendimento, gli aspetti della personalità e la cultura di appartenenza, fattori che incidono fortemente sull'apprendimento in generale e sull'acquisizione linguistica in particolare. Nel secondo caso si analizza il ruolo che l'insegnante ha assunto nel tempo e che ora ricopre, grazie anche alle nuove consapevolezze sviluppate in ambito didattico e più specificamente nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera, si analizzano quali sono le dinamiche più idonee che dovrebbe mettere in atto, dopo un determinato periodo di osservazione, attraverso il quale ha potuto conoscere le molteplici sfaccettature dei suoi allievi. Si passerà poi ad analizzare il passaggio dalla lingua materna alla lingua straniera e come quest'ultima deve essere proposta: modalità, tempi, quantità. Seguiranno delle indicazioni su come mettere in atto ciò che è stato appreso in teoria attraverso la presentazione di tecniche, principalmente ludiche, per l'accostamento alla lingua

straniera. Non potrà mancare, poi, un piccolo accenno a come le tecnologie, sempre più presenti e dominanti il nostro mondo, incidano sull'apprendimento, ma anche sull'acquisizione della lingua.

Per concludere, sarà riportata l'esperienza personale di tirocinio, nella quale ho potuto mettere in pratica ciò che ho appreso durante i miei studi. In particolar modo sarà descritta l'attività in lingua inglese che ho presentato, con l'obiettivo di avvicinare a essa tutti i bambini e risvegliarne l'interesse in coloro che già ne avevano avuto un primo contatto, motivando tutti a sviluppare la curiosità verso questa novità.

Proprio perché la mia esperienza di tirocinio si è svolta presso un asilo nido, molti saranno i riferimenti e approfondimenti inerenti l'acquisizione della lingua straniera in questa fascia di età, non tralasciando mai, però, uno sguardo a ciò che accade nella scuola dell'infanzia e primaria, ma anche secondaria di primo e secondo grado.

Capitolo 1

L'educazione linguistica

In questo capitolo viene inizialmente fornita una definizione di glottodidattica e illustrati gli ambiti di sua competenza, per poi passare ad analizzare gli approcci e i metodi didattici che hanno caratterizzato il Novecento, alcuni dei quali ancora oggi in uso. Nella seconda parte viene fornita una breve presentazione dell'insegnamento dell'italiano, delle lingue classiche e straniere dal Regno di Sardegna ad oggi. Vista l'importanza dell'insegnamento precoce delle lingue, si analizzano, poi, le prime sperimentazioni avvenute nelle scuole dell'infanzia e le indicazioni ministeriali sui campi di esperienza. Si conclude con uno sguardo su ciò che accade in Europa.

1.1 La glottodidattica

La definizione di glottodidattica è: "settore della linguistica che tratta della didattica della lingua, sia essa prima (materna) o seconda e in particolare dell'apprendimento e dello sviluppo delle abilità linguistiche principali (comprensione, espressione, lettura e scrittura)." ¹

Ha origini piuttosto recenti. Intesa come disciplina scientifica, si sviluppa negli anni Settanta dapprima, come declinazione della linguistica, (Daloiso, 2009) così, come riportato da Daloiso:

"la relazione iniziale tra linguistica e glottodidattica era fondata sul principio di applicazione, secondo il quale una scienza pratica fa riferimento ad un'unica disciplina teorica, applicandone le conoscenze ad un contesto particolare"; (Daloiso, 2009a, pag. 18)

poi come disciplina che si interessa delle questioni teoriche e operative dell'insegnamento della lingua, sia essa materna o straniera. Ha pertanto l'obiettivo di delineare approcci, metodi e tecniche per rendere migliore l'apprendimento linguistico. Punta maggiormente l'attenzione verso la componente neurologica e psicologica dell'apprendimento linguistico. Al giorno d'oggi, gli insegnanti sono sempre più

¹ <http://www.treccani.it/>

consapevoli che, per un corretto apprendimento da parte degli studenti della lingua, è necessario conoscere i risvolti neuropsicologici di quest'ultimi, in modo tale da poter metter in campo metodi, approcci e tecniche efficaci. (Daloiso, 2009a) Per questo motivo, la glottodidattica ha assunto una dimensione teorico-pratica, che si appoggia a tre ambiti:

- *la ricerca teorica*, basata sulla conoscenza dei processi di apprendimento linguistico, secondo diverse prospettive;
- *la riflessione metodologica* basata sul processo di insegnamento linguistico, orientata a definire i modelli di educazione linguistica;
- *la riflessione sulla formazione degli insegnanti*.

Si sta via via staccando sempre più dall'ambito d'indagine generale, per specializzarsi in ambiti specifici dell'apprendimento linguistico. (Daloiso, 2009b)

Attualmente la glottodidattica si ritrova ad operare in quella che viene definita da Balboni: società complessa, in quanto sul piano della formazione linguistica implica:

- *una pluralità di attori*, che richiedono e offrono formazione linguistica;
- *una pluralità di centri decisionali*;
- *la rapidità della trasformazione* sia del contesto, che degli attori e dei loro pensieri. (Daloiso, 2009a)

Proprio per questo, come sottolinea Balboni:

"oggi la glottodidattica è transdisciplinare: non è (solo) linguistica applicata o educativa, non è (solo) linguistica acquisizionale trasformata in didattica acquisizionale, non è (certo) psicolinguistica applicata come nei metodi clinici, non è (solo) metodologia a mediazione sociale applicata alla lingua, non è pedagogia delle lingue, non è (solo) uno strumento per riempire di contenuti linguistico-comunicativi le glottotecnologie, ma è un'entità autonoma rispetto a tutte le aree da cui trae conoscenza e che trasforma questa conoscenza in un sistema compatto, coeso e coerente, avendo come scopo la formazione di persone che padroneggiano in vari modi e a vari livelli lingue non native per vivere al meglio la loro vita."
(Balboni, 2015, pag. 6-7)

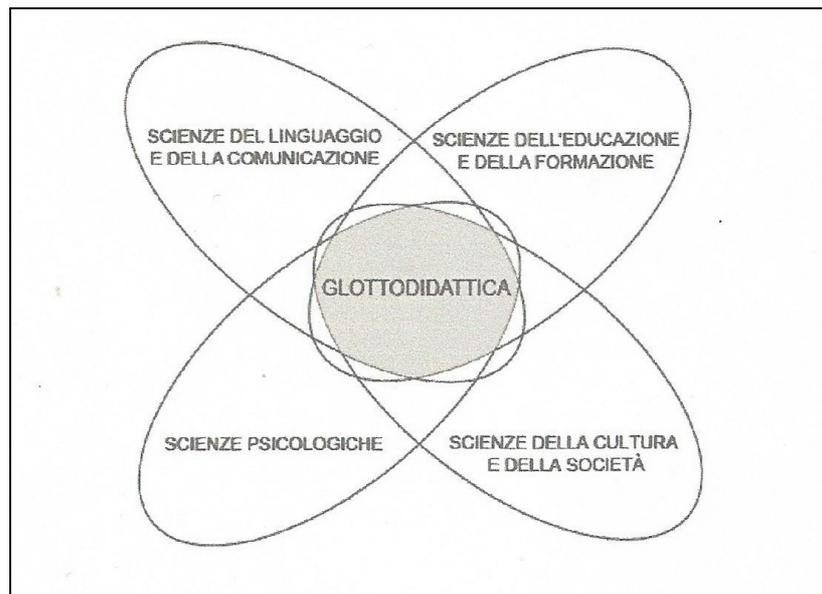


Fig. 1: Le componenti epistemologiche della glottodidattica (Daloiso, 2009b , pag. 23)

In altre parole, la glottodidattica presenta una sua autonomia, ma nello stesso tempo è una scienza interdisciplinare: ha a che fare con scienze teoriche che le forniscono riferimenti per sviluppare percorsi per l'acquisizione e l'educazione linguistica.²

1.1.1 Approccio, metodo e tecniche

Come abbiamo già detto, la glottodidattica è una scienza autonoma, che si basa però anche su fondamenti teorici esterni ad essa che, per essere utilizzati, devono essere organizzati. Queste teorie vengono poi tradotte in pratica tramite un *approccio*, (Balboni, 1999) con esso si individuano mete e obiettivi dell'insegnamento, si selezionano i dati e gli impianti epistemologici delle scienze di riferimento che sono poi organizzati secondo i parametri della glottodidattica; infatti l'approccio può essere fondato o infondato sulla base delle teorie esterne.

L'approccio viene poi declinato in pratica attraverso un *metodo*, (Balboni, 1999) ossia la proposta applicativa, cioè l'insieme di principi metodologici e glottodidattici che permettono di trasformarlo in materiali didattici, proposte didattiche, eccetera. Quindi il

² <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>

metodo può essere adeguato o inadeguato alla realizzazione dell'approccio e coerente o incoerente al suo interno.

Tutto ciò che viene realizzato poi nel contesto di apprendimento (attività, esercizi, ecc.) prende il nome di *tecnica*, (Balboni, 1999) la quale può essere adeguata o inadeguata al metodo e efficace o inefficace nel raggiungere gli obiettivi.³

1.1.2 Fattori che interagiscono con l'apprendimento delle lingue, in chiave glottodidattica

La complessità con la quale si scontra ogni giorno la glottodidattica è data dai molti fattori che interagiscono con l'apprendimento delle lingue. In chiave glottodidattica, questi fattori possono essere collegati a delle dimensioni che caratterizzano l'educazione linguistica:

- *dimensione neuropsicologica*: l'apprendimento può avvenire solo grazie al buon funzionamento del nostro sistema nervoso;
- *dimensione linguistica e comunicativa*: l'educazione linguistica si basa su uno scambio comunicativo particolare tra docente e studenti: la lingua è mezzo e fine della comunicazione;
- *dimensione socio-culturale*: lingua e cultura sono facce della stessa medaglia, nella comunicazione quotidiana si nascondono molti aspetti mediati culturalmente;
- *dimensione educativa*: se la lingua è appresa in un contesto informale, incidono molto i fattori situazionali. Se appresa in ambiente scolastico, incidono fattori metodologici-didattici.

Alla luce di tutto ciò, la glottodidattica può essere funzionale solo se assume un'ottica interdisciplinare. (Daloiso, 2009a)

1.1.3 Glottodidattica e neuropsicologia

Le sempre più recenti scoperte nell'ambito delle scienze neuropsicologiche hanno fortemente influenzato la glottodidattica: infatti, grazie alle scoperte su come siamo

³ <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>

fatti, è possibile produrre modelli di apprendimento sempre più adatti ai meccanismi neuropsicologici (cfr. 2.1).

Da ricordare sono gli studi di Freddi e Titone che elaborarono un modello di apprendimento delle lingue straniere basato sulla teoria della Gestalt. Le riflessioni teoriche e le proposte metodologiche facevano capo alla psicologia umanistica, dando vita così sul piano educativo all'approccio umanistico-affettivo.

Successivamente prese piede la dimensione neurologica, sostenuta da Danesi, che arrivò a delineare una metodologia didattica dove c'era una fusione tra orientamenti induttivi, deduttivi, funzionali ed affettivi.

Ancora oggi si dà molta importanza agli aspetti neurologici, in particolar modo al:

- *ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue;*
- *la dimensione emozionale ed affettiva nell'apprendimento;*
- *la valorizzazione degli stili di apprendimento e delle intelligenze multiple;*
- *il ruolo della dimensione neuropsicologica nell'educazione linguistica rivolta a bambini e adulti;*
- *i processi neurolinguistici sottostanti alla traduzione. (Daloiso, 2009a)*

1.1.4 La glottodidattica per l'infanzia⁴

L'insegnamento delle lingue ai bambini è definito con il termine "glottodidattica precoce", ossia una sottocomponente della glottodidattica, volta a individuare approcci, metodi e tecniche per l'acquisizione di più lingue in tenera età.

Si sviluppò in Italia negli anni Settanta e Ottanta, grazie al contesto favorevole, in quanto già in alcune scuole c'era una certa tradizione dell'insegnamento delle lingue straniere. La questione del bilinguismo si stava diffondendo sempre più e il Ministero della Pubblica Istruzione stava iniziando a valutare l'ipotesi di inserire la lingua straniera nei curriculum della scuola primaria. Da qui, grazie all'interessamento di esperti in glottodidattica attenti anche ai bisogni educativi dei bambini, iniziarono diverse sperimentazioni.

⁴ Daloiso M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2009b.

Negli anni Novanta, alla luce delle sperimentazioni, presero forma alcune nozioni, che hanno determinato lo sfondo teorico-metodologico: queste, come riportato da Daloiso, sono:

"l'idea di una metodologia ludica per l'insegnamento della lingua in tenera età, la formalizzazione di impianti teorico-metodologici specifici per l'infanzia, la riflessione sul ruolo della LS nello sviluppo complessivo dell'allievo." (Daloiso, 2009b, pag. 9)

Subito dopo si ebbe un arresto, che riguardò principalmente le pubblicazioni. La ripresa avvenne tra la metà degli anni Novanta e i primi anni del nuovo millennio, grazie all'interessamento dell'Unione Europea sul tema dell'insegnamento precoce delle lingue: questo stava assumendo sempre più un valore politico, si inizia a pensare a una società multiculturale e con la legge n.53 del 28 marzo 2003, il Ministero della Pubblica Istruzione ha anticipato al ciclo primario l'insegnamento della lingua inglese andando così a sfatare i miti sul fatto che conoscere più lingue fosse "dannoso" (cfr 2.7.2). Si diffusero così nella scuola dell'infanzia le prime sperimentazioni di insegnamento della LS.

Oggi, l'interesse verso il plurilinguismo sta aumentando sempre più, anche se le attività per svilupparlo, in particolar modo negli asili nido e scuole dell'infanzia, sono ancora poche e non idonee e con l'inizio della scuola primaria, si punta all'apprendimento della lingua e non alla sua acquisizione, portando a risultati non soddisfacenti.

In quest'ottica si deve muovere la glottodidattica, andando a rispondere a questi nuovi bisogni.

Essa, in questi anni, si è principalmente occupata dell'insegnamento delle lingue ai bambini dagli otto anni, ma oggi il focus si sta abbassando sempre più e speriamo ben presto arrivi a interessare gli asili nido, cogliendo così il periodo di massimo sviluppo cerebrale del bambino, in cui risulta più facile acquisire una lingua, come vedremo nel secondo capitolo (cfr. 2.6).

Per comprendere meglio come si muove la glottodidattica per l'infanzia, fondamentale è analizzare il suo oggetto d'indagine: *l'acquisizione linguistica dei bambini*. Krashen, così come riportato da Daloiso, definisce *l'acquisizione* come:

"un processo principalmente inconscio che, attraverso l'automatizzazione dei processi di elaborazione linguistica, conduce a una competenza stabile nella lingua o nelle lingue a cui

si è esposti, la quale non risulta sottoposta al continuo controllo della meta-cognizione."

(Dalosio, 2009b, pag. 10)

Alla luce di ciò, la glottodidattica cerca di individuare modelli, metodi e strategie operative che permettono al bambino di interiorizzare in forma permanente, inconscia e automatizzata le lingue. L'oggetto di tale acquisizione è la *linguistica*. Riguardo a ciò va sottolineato che, per i bambini in tenera età, l'esposizione a una nuova lingua va a integrarsi alla perfezione con il completamento dell'acquisizione della LM, pertanto va a instaurarsi un rapporto di interdipendenza positiva, per cui acquisire una lingua favorisce lo sviluppo dell'intero repertorio linguistico. Questa acquisizione linguistica, infine, viene svolta dai *bambini*. Fondamentale, per un corretto insegnamento, è definire l'età dei bambini, in quanto a fasce di età differenti, corrispondono capacità diverse:

- la *prima infanzia*, ossia la fascia di età che va dai zero ai tre anni; è il periodo migliore per l'acquisizione linguistica, il cervello è sensibile agli aspetti fonetici e prosodici del linguaggio e sono presenti elevate capacità di memorizzazione inconscia. Il bambino può raggiungere il plurilinguismo simmetrico.
- la *seconda infanzia*, ossia la fascia di età che va dai quattro agli otto anni. Le capacità per una buona acquisizione sono ancora elevate, ma lo sforzo per attivare le aree cerebrali deputate a ciò, è maggiore.
- la *terza infanzia*, ossia il periodo che va dai nove ai dodici anni, dove le capacità neurologiche cominciano a decrescere, ma la possibilità di apprendere una lingua rimane, ma non si raggiungerà mai la competenza di un nativo.

Per finire, analizziamo quelle che sono le tre macro-aree sulle quali dovrebbe basarsi la glottodidattica per l'infanzia, per elaborare impianti teorico-metodologici efficaci:

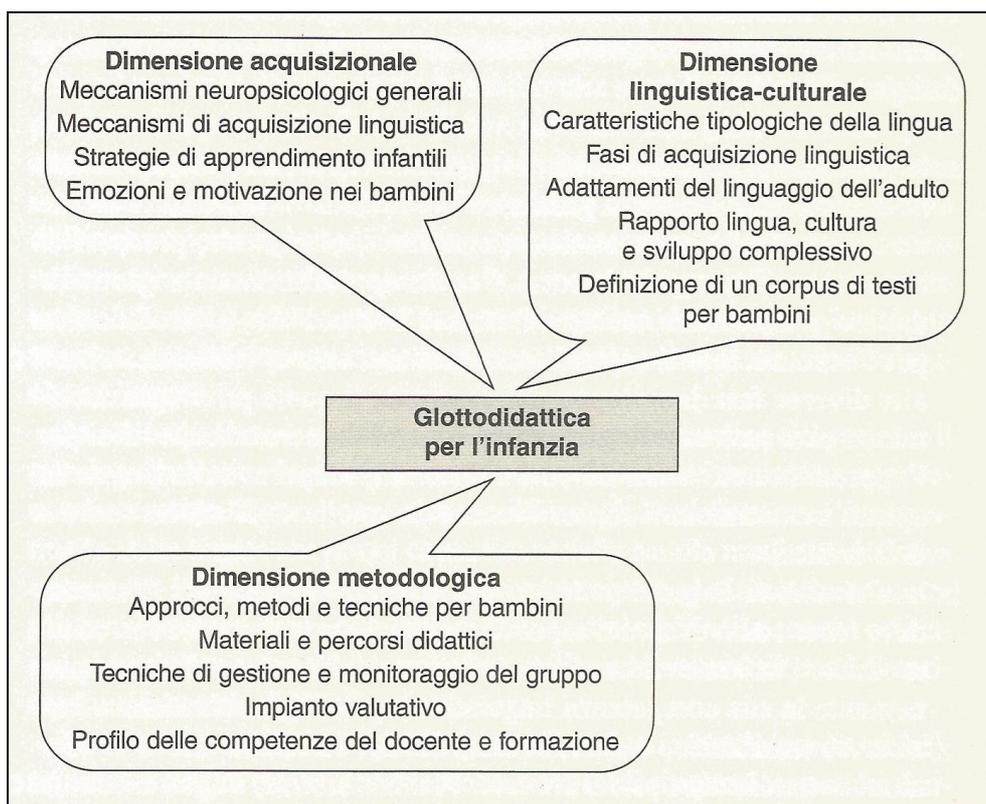


Fig. 2: La glottodidattica per l'infanzia: un modello epistemologico (Daloiso, 2009b, pag. 16)

- la *dimensione acquisizionale*: nell'acquisizione della lingua, intervengono molteplici fattori neuropsicologici. La glottodidattica, consapevole di ciò, li risalta e mette in atto strategie adatte a seconda dell'età, tenendo anche presente che il bambino ha spinte motivazionali diverse dall'adolescente e dall'adulto.
- la *dimensione linguistico-culturale*: è fondamentale ricordare che il bambino non ha ancora sviluppato appieno la sua capacità linguistica e che la cultura incide fortemente su ciò. Quindi la glottodidattica è chiamata a educare alla diversità culturale tramite la scoperta di altre lingue, ma anche alla cultura in generale.
- la *dimensione metodologica*: se la lingua è appresa nelle scuole, risente dei fattori educativi. La glottodidattica, quindi, cerca di elaborare dei modelli e metodologie per l'acquisizione linguistica, che tengano conto del contesto dove questa avviene.

1.2 Approcci e metodi nell'insegnamento delle lingue dal Novecento a oggi⁵

Come abbiamo visto nel sottoparagrafo 1.1.1, la glottodidattica utilizza approcci, metodi e tecniche. In questo paragrafo vedremo quali sono gli approcci e i metodi principali che hanno caratterizzato il Novecento e hanno ancora oggi una certa influenza.

Partendo dal Medioevo e durante il Rinascimento, l'insegnamento linguistico era puramente comunicativo, era affidato a una persona madrelingua e come libri erano utilizzati i testi classici. Nel secondo Rinascimento e nel Seicento, la lingua diventa oggetto di studio, si creano così i primi dizionari e le prime grammatiche. Il latino comincia a non essere più lingua madre, ma rimane lingua veicolare solo in certi ambienti. Nelle scuole inizia l'insegnamento delle lingue moderne che avviene secondo le modalità d'insegnamento del latino, portando alla nascita dell'*approccio formalistico*.

L'*approccio formalistico* che domina la scuola fino agli anni Settanta-Ottanta, ma ancora oggi usato in qualche realtà, focalizza l'attenzione sulla grammatica, con la fonologia concepita come regole di pronuncia e il lessico appreso con liste di vocaboli. Le regole vengono dedotte dai testi letterali e compaiono i primi testi grammaticali, nei quali erano presenti schemi da imparare a memoria. Le regole sono considerate fondamentali. Lo studente è visto come una tabula rasa, un vaso da riempire di regole, nozioni, eccetera e non può mettere in discussione il metodo utilizzato dal docente, il quale è considerato un sacerdote incontestabile. La lezione è basata sulla comunicazione. La dimensione orale viene sviluppata dopo aver presentato le regole di pronuncia, con la lettura di testi a volte incomprensibili; la dimensione scritta, invece, è curata facendo leggere e tradurre testi stranieri.

Fino agli inizi dell'Ottocento, il focus dell'insegnamento linguistico rimane la grammatico-traduttiva. Oggi caratterizza ancora molte università e poiché molti insegnanti sono stati educati con questo metodo, tendono ancora a proporlo.

L'approccio formalistico viene messo in discussione nell'Ottocento negli Stati Uniti, dove grandi studiosi sottolineano come le lingue sono "vive e parlate" e vanno

⁵ Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, nuova edizione, 2015.

insegnate in base all'età dello studente, tramite un percorso induttivo. Fondamentale fu il contributo del tedesco Berlitz che fondò l'*approccio naturale*, chiamato *metodo indiretto*. Questo si caratterizzava per la presenza di un docente di madrelingua e per il fatto di puntare alle abilità orali e alla comprensione dei testi. Fonetica e fonologia prendono il posto della tradizione della grammatica. La traduzione venne eliminata, poiché si capì che era troppo complicata e lo studente doveva essere motivato. Nasce soprattutto per quelle che erano le esigenze commerciali dell'epoca, ma è un metodo che rimane solo in istituzioni private.

Successivamente si passa al *Reading Method*, nato in un contesto di conflitti, dittature, dove venne meno l'uso della lingua come "viva e orale", ma ci si basa solo sull'abilità di lettura di testi stranieri. Anche il ruolo del docente cambia: non è più madrelingua, ma un semplice facilitatore, segue il manuale di letture e funge da dizionario per le nozioni incomprese. Lo studente è molto autonomo.

L'uscita dalla seconda Guerra Mondiale e il primato degli Stati Uniti, porta l'inglese a diventare la lingua della globalizzazione. Lo studio della situazione del momento, porta gli Stati Uniti a capire che la lingua è uno strumento strategico e mettono in atto delle risorse per recuperarlo: una psicologia per l'apprendimento (neocomportamentismo); una teoria linguistica, detta tassonomica; una risorsa tecnologica che viene impiegata in maniera innovativa (il giradischi). Da esso, nascono poi i registratori, che porteranno alla creazione dei laboratori linguistici, dando così avvio all'uso della tecnologia, che diventerà indispensabile.

Successivamente, grazie agli studi di Lado, si passa al *metodo strutturalistico*, il quale è il risultato dell'interazione tra la linguistica tassonomica, che riduce la lingua a microstrutture, e la psicodidattica comportamentistica, che vede l'apprendimento come il risultato dell'uso di pattern drill, ossia esercizi strutturali di sequenze stimolo-risposta utili per la memorizzazione, che trovano nel laboratorio linguistico il loro ambiente d'uso. Verranno abbandonati negli anni Settanta. Lo studente torna ad essere una tabula rasa che apprende per automatizzazione e il docente colui che presenta esercizi e deve saper utilizzare la tecnologia, sempre più disponibile.

Il decennio, che si apre con il 1962, porta a un cambiamento radicale di cosa si intende per lingua e cosa significhi sapere una lingua. Il focus si sposta su "cosa fa la lingua" e a "cosa serve" e la risposta è che "serve per comunicare", quindi è strumento

di azione sociale. Da molto tempo si classificavano gli elementi della lingua sulla base della loro forma o funzione linguistica, ora si classificano gli scopi. Viene riproposto l'*approccio comunicativo*, caratterizzato dalle funzioni comunicative, dai livelli soglia, dalla nozione di competenza comunicativa e dal fatto che lo scopo dell'insegnamento della lingua straniera sia quello di raggiungere un determinato livello (A1 - B1), cosa che si riscontra ancora oggi. Dagli studi emerge, però, che la competenza linguistica non garantisce capacità comunicativa, la quale richiede componenti socioculturali. Nascono, così, varie interpretazioni. Nei primi anni Novanta si sposta l'attenzione dal concetto (competenza comunicativa) al mezzo per raggiungerla (il metodo funzionale-nozionale). Nell'approccio comunicativo lo studente è posto al centro con i propri bisogni e interessi, mentre l'insegnante funge da guida.

Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento, l'approccio strutturalistico stava scomparendo per lasciare il posto all'insegnamento comunicativo, richiesto dai cambiamenti dovuti all'apertura ai mercati. Varie esperienze portarono alla nascita del *metodo situazionale*, nel quale si mantenevano degli elementi dell'approccio strutturalistico per le esercitazioni, ma si proponevano le strutture e il lessico contestualizzandoli all'interno di situazioni. Ciò veniva facilitato dall'uso del manuale, suddiviso in unità didattiche, accompagnato da audiocassette e da diapositive. È un metodo ancora oggi fortemente utilizzato, in tutti i gradi scolastici.

Negli anni Settanta, dopo che l'inglese assunse il ruolo che prima era del francese, l'insegnamento linguistico europeo si trova a disporre di: strumenti concettuali teorici (approccio comunicativo); strumenti di progettazione curricolare; di manuali didattici; del metodo nozionale-funzionale (il quale è utilizzato per realizzare l'approccio comunicativo. Fonde i concetti di nozione e atto comunicativo con la struttura metodologica che si era affermata con il metodo situazionale. Lo studente non è più una tabula rasa e il docente è il fulcro dell'attività didattica). In Italia, in particolar modo, la rivoluzione si avrà con il Progetto Speciale Lingue Straniere. Nonostante ciò, l'approccio grammaticale rimane ancora e l'impianto dei manuali rimane quello del metodo situazionale. Tende, però, a scomparire sempre più la spiegazione della cultura dei popoli dove ha origine quella determinata lingua, che nei metodi e approcci precedenti era considerata fondamentale. Scompare la traduzione.

Negli anni Settanta-Ottanta, la dimensione psicologica si fa sempre più rilevante, grazie al contributo della psicologia umanistica: si guarda anche all'aspetto emozionale e non solo intellettuale e di quest'ultimo si fa riferimento ai vari tipi di intelligenza scoperti (Gardner), si afferma che la mente lavora secondo sue procedure, che vanno rispettate. Si comprende, inoltre che, per essere interiorizzato, l'apprendimento deve essere significativo e la conoscenza viene costruita dallo studente nella sua mente. Da qui sono state elaborate molte metodologie a mediazione sociale, che saranno una forte innovazione.

Successivamente, il neurolinguista Krashen sviluppa il suo metodo naturale per l'approccio comunicativo e ipotizza che l'apprendimento della lingua seconda, segua il percorso della lingua materna, pur se con l'intervento dell'insegnante. Da ciò si deduce che: fondamentale è acquisire una lingua, non apprenderla, perché apprendendola si rischia di illudersi di aver raggiunto risultati positivi, ma si tratta, invece, di un risultato temporaneo. L'acquisizione è un processo inconscio, avviene nel cervello al di fuori della consapevolezza dell'individuo. Questa avviene quando lo studente concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma. La condizione essenziale perché l'input venga acquisito è che deve essere collocato al gradino dell'ordine naturale immediatamente successivo all'input acquisito fino a quel momento e non devono essere messi in atto filtri affettivi.

Grazie al contributo della psicologia umanistica, inoltre, vengono sviluppati i cosiddetti *metodi clinici*, i quali ricalcano le dinamiche della psicoterapia e si interessano molto di più della psicodidattica, rispetto alla linguistica. Tra questi si può ricordare: la *Total Physical Response*, dove l'insegnante dà ordini e indicazioni via via sempre più complessi, in modo tale da indurre gli studenti a utilizzare la lingua; il *Community Language Learning*, nel quale l'insegnante è un *counselor*, quindi consiglia, aiuta, non interviene nell'apprendimento; la *Silent Way*, nel quale l'insegnante dà un modello che deve essere utilizzato dagli studenti in determinate situazioni e lui non interviene mai verbalmente nelle correzioni, ma solo utilizzando dei bastoncini colorati; la *suggestopedia*, simile a sedute di psicoterapia di gruppo.

Negli anni Novanta si arriva al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*. Da qui le cose cambiano: mentre nel *Modern Language Project* i livelli soglia erano indicazioni per gli autori dei manuali

e insegnanti, il Quadro è un testo politico che sottolinea che il problema della conoscenza delle lingue comunitarie riguarda tutti e tutti dovremmo sapere, oltre l'inglese, un'altra lingua comunitaria. Il Quadro si "interroga" sul ruolo delle lingue in Europa, sulla natura della conoscenza di una lingua, sulle componenti neuropsicologiche, sociali, culturali dell'apprendimento, ma non fa mai riferimento a quali sono le metodologie da mettere in atto.

Si parla del *Portfolio* dello studente, che al suo interno contiene il *Passaporto linguistico* (contente le certificazioni e attestazioni di competenza linguistica), la *Biografia di Apprendimento* (percorso di apprendimento della lingua straniera), il *Dossier*, dove raccogliere documenti personali.

Per concludere il paragrafo, vediamo ora, in breve, quali sono le nuove tendenze a cui si punta e cosa invece è scomparso.

Sono sicuramente scomparsi insegnamenti basati su metodologie a mediazione sociale o su metodologie ludiche; così come gran parte dei metodi clinici.

Di notevole rilevanza, invece, rimangono i metodi basati sull'uso delle tecnologie. Emergono, inoltre: la *metodologia CLIL*, che tratta dell'utilizzo della lingua straniera per insegnare un'altra materia curricolare; l'*intercomprensione tra lingue vicine*, ad esempio tra lingue romanze, germaniche, eccetera, anche se trova difficile realizzazione nel contesto scolastico, ma ha contribuito a sviluppare corsi di intercomprensione; la *Glottodidattica d'Arlecchino*, intesa come l'utilizzo, da parte degli insegnanti, di manuali che contengono una miscela di tutti i metodi che hanno caratterizzato l'insegnamento delle lingue nel Novecento.

1.3 Storia dell'insegnamento delle lingue dal Regno di Sardegna ad oggi⁶

1.3.1 L'insegnamento negli anni della Destra Storica

Dal Trecento e per molti secoli successivi, il sistema scolastico in Italia, sia esso ecclesiastico o laico, prevedeva le scuole del catechismo, nelle quali venivano insegnati

⁶ Balboni P. E., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET Università, 2009.

i fondamenti della religione e delle prime, misere, forme di alfabetizzazione. Per molti l'istruzione scolastica finiva qui, per altri invece continuava nei monasteri. Per chi continuava, si aprivano le porte o della scuola dell'abaco, atta agli insegnamenti aritmetici, che avvenivano in lingua volgare; o le scuole di grammatica, dove il punto forte era l'insegnamento del latino.

In contatto con il latino erano solo gli ecclesiastici e i cittadini appartenenti a una certa classe sociale e la conoscenza di questa lingua si fece fondamentale nei secoli successivi, per entrare nei "Collegi" dei Gesuiti. Qui veniva offerta la conoscenza di una pluralità di lingue, tale da poterla paragonare a una moderna forma di bilinguismo.

Con l'illuminismo, arriva anche in Italia la consapevolezza che ognuno deve poter accedere al sapere e saper leggere e scrivere. Così nel 1717 i Savoia aprirono delle scuole laiche, gestite dallo Stato e, dopo l'uscita dalla scena dei Gesuiti, l'istruzione assunse una valenza sempre più laica, fino all'apertura nel 1788, a Milano, della prima scuola pubblica.

In essa il latino non è più lingua culturale, ne tanto meno franca, al suo posto prende piede il francese.

Dal 1802 la struttura scolastica per eccellenza fu il liceo.

E' in questo contesto che viene emanata la legge Casati che rimarrà in vigore fino alla Grande Guerra.

Il neonato Regno d'Italia trova già questa legge, la quale si basa su due aspetti:

- l'idea di *lingua del popolo*, ossia lingua superiore, vera; anche se a quei tempi non esisteva una sola lingua ad accomunare tutti i cittadini;
- l'idea di *lingua nazionale*, per un'identità nazionale, cosa che può sembrare utopia.

Casati seguì la seconda idea, andando a fondare una scuola per l'insegnamento dell'italiano, con la conseguente soppressione dei dialetti.

Nel 1860 entra in vigore la legge che prevede l'obbligo scolastico.

La situazione era fortemente contraddittoria: da una parte si incentivava l'istruzione, ma dall'altra nei programmi Fava del 1860, per la scuola elementare, l'insegnamento veniva proposto solo in lingua nazionale, ossia in italiano, anche se da un'indagine *Sulle condizioni della pubblica istruzione in Italia*, emerse che ben pochi sapevano l'italiano e molto diffusi erano i vari dialetti. Questo era dovuto al fatto che la

penisola era interessata da un ristagno economico, sociale e intellettuale. Inoltre, in alcune zone, venivano parlate lingue usate in Stati stranieri, le cosiddette aree bilingui (per esempio furlano/sloveno e veneto/sloveno), le quali vennero ignorate anche successivamente.

Prima la Destra storica e poi la Sinistra Storica, seguirono una politica omogenea nei confronti della pluralità linguistica: abbandono del dialetto e promozione dell'italiano, ricercando analogie e differenze tra i due linguaggi. Il problema che emerse subito dopo fu: quale italiano insegnare?

Come prima opzione venne deciso la lingua di Firenze, con la diffusione immediata del *Nòvo vocabolario della lingua italiana secondo l'uso di Firenze*. In realtà questo dibattito era iniziato secoli prima, quando Dante aveva scritto *De vulgari eloquentia* e si concluse con Bembo che portò una visione cristallizzata dell'italiano.

Tra gli aspetti che caratterizzano la legge Casati, alcuni intralciano l'educazione linguistica:

- l'unica lingua considerata straniera è il francese, che interessa tutta l'istruzione classica, al contrario dell'inglese e del tedesco che sono intese come lingue strumentali e insegnate solo negli ultimi tre anni della scuola tecnica;
- la scuola umanistica è caratterizzata dall'insegnamento di latino, greco e francese; mentre le lingue moderne venivano insegnate solo nelle scuole tecniche. Questo perché non si guardava al fatto di quale lingua fosse più utile nella vita, ma al fatto che latino e greco formavano la psiche;
- anche se nella legge viene promulgato l'obbligo scolastico, non si controlla se viene o meno rispettato;
- i maestri hanno una formazione tecnica;
- non si guarda alle minoranze linguistiche.

Per quanto riguarda i programmi, quelli della scuola superiore rimarranno invariati, mentre le novità interesseranno le scuole elementari, con la lotta contro l'analfabetismo.

Queste novità vengono introdotte sulla base delle idee dei pensatori svizzeri e francesi:

➤ Rousseau e la sua scuola antiverbalista sono riferimenti per tutti i programmi. Egli sosteneva che il bambino ha bisogno di riferimenti concreti per apprendere la lingua, l'esperienza è il fondamento. Egli dice:

"le lingue hanno tratto origine dai bisogni morali, dalle passioni."

Questa visione emozionale, spontaneista, sarà alla base dei programmi di educazione linguistica di Giuseppe Lombardo Radice.

➤ Pestalozzi, riprende il pensiero di Rousseau, aggiungendo, però, che sono la madre e l'insegnante che devono aiutare nel passaggio concettuale dalle cose alle parole. Concetti che verranno sommariamente applicati.

➤ Girard dice:

"l'insegnamento della lingua materna deve essere considerato unicamente come espressione del pensiero, [...] legato allo sviluppo delle idee e dei sentimenti. L'insegnamento della lingua deve basarsi sull'attività del fanciullo; e tener quindi conto delle sue reali capacità e dei suoi interessi."

Idee applicate in maniera distorta nei programmi.

Per cercare di spiegare i pensieri profondi di questi autori ai maestri, molto spesso le loro idee erano tradotte in ricette confezionate, dove perdevano ogni significato.

La lingua non era considerata mezzo per lo sviluppo del pensiero autonomo, ma per accedere alla letteratura.

La lettura rimane l'abilità fondamentale da sviluppare: viene svolta principalmente nei primi due anni di scuola elementare e poi si introduce la scrittura e la grammatica.

Nella scuola secondaria, si prevedeva che l'insegnamento dell'italiano avvenisse con le stesse modalità dell'insegnamento del latino e greco, ossia secondo l'approccio formalistico, cioè focalizzando l'attenzione sull'analisi grammaticale e logica. La conoscenza della lingua italiana serviva soprattutto per accedere ai testi della letteratura italiana.

Il censimento del 1861, riguardante 59 province, individuò sei famiglie di dialetti e delle minoranze straniere, delle quali nessuna legge si occupò. Man mano che alcune regioni, come la Valle d'Aosta, vennero ammesse al Regno d'Italia, si impose loro l'adozione della lingua italiana.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue classiche, il cui interesse si situa nell'ambito dell'educazione linguistica, abbiamo il latino che è fortemente ancorato all'italiano in termini di strumenti di analisi e di terminologia grammaticale. Il greco antico, per la prima volta con la legge Casati, rientra nei programmi, ma il problema rimane la formazione degli insegnanti. In questo caso la logica interlinguistica associa il greco al latino, così come è associato quest'ultimo con l'italiano. L'approccio che si diffonde nell'insegnamento di queste lingue è quello grammaticale-traduttivo.

Anche per quanto riguarda le lingue straniere, ossia il francese, inglese e tedesco nelle scuole tecniche, veniva applicato questo metodo. I programmi prevedevano che dopo due anni di insegnamento tramite regole grammaticali e traduzioni, si passasse a un insegnamento completamente in lingua.

1.3.2 L'insegnamento negli anni della Sinistra Storica

I componenti di quella che nel passato fu definita Sinistra Storica, hanno il merito di aver contribuito alla lotta contro l'analfabetismo, sia scolastico che tecnico-economico. Fondamentale fu il divieto del lavoro minorile, con la fase politica iniziata nel 1886 e conclusa nel 1902, anche se i controlli erano ben scarsi.

In questi anni stava continuando, all'interno dei programmi, la lotta contro i dialetti e allofonie, ma di notevole importanza fu l'attenzione posta alla realizzazione concreta dei programmi. Erano gli anni della Seconda Rivoluzione Industriale e, di conseguenza, dell'espansione internazionale e, per far sì che anche l'Italia potesse parteciparvi, era importante avere un popolo istruito, in grado di apprendere.

Si aprì una voragine, che ancora oggi difficilmente si è colmata: non potendo, per questioni economiche, istruire tutti i cittadini, si decise di privilegiare il nord, essendo anche più vicino all'attuale Europa.

Per quanto riguarda l'educazione linguistica, sono due le novità: la lotta contro l'analfabetismo con l'obbligo scolastico, come già detto, e un nuovo percorso di formazione per gli insegnanti. Per quanto riguarda il primo aspetto, la legge risale al Ministro Coppino, le cui direttive indicavano l'obbligo per i comuni di istituire scuole elementari e serali/domenicali per l'istruzione degli adulti. Ciò fu attuato solo in parte,

in quanto i fondi trasferiti dallo Stato ai Comuni erano miseri e quindi solo i comuni più ricchi ebbero la possibilità di attuare la normativa.

Il Ministro Gabelli, con i suoi programmi del 1888, portò innovazioni significative che si rifacevano a concetti esposti da Rousseau e Pestalozzi, tanto che furono riprese nei programmi del 1894 e 1904.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, la strada fu lunga e tortuosa: come visto in precedenza, la figura del maestro, che dovrebbe rispecchiare una persona colta, piena di conoscenza, era invece una figura mal pagata, poco qualificata, con qualche misera conoscenza in più rispetto ai suoi allievi. Nel Meridione erano impiegate maestre analfabete e nello Stato della Chiesa bastava un esame orale di Catechismo per ricoprire l'incarico. Il paradosso è stato che per 140 anni la scuola Magistrale, che ha lo scopo di educare e formare le persone, che a loro volta diventeranno educatori, durava meno anni di tutte le altre scuole.

Durante il periodo di governo della Destra Storica, i programmi per la formazione degli insegnanti puntavano l'attenzione sull'ortografia, la morfosintassi e sulla composizione scritta. Con la Sinistra storica le cose peggiorarono ulteriormente: alla disperata ricerca di maestri da collocare nelle nuove scuole, aperte per la lotta contro all'analfabetismo, erano considerati idonei coloro che avevano frequentato almeno due anni della scuola pubblica, oppure i militari con dodici anni di carriera. Con De Sanctis, si aggiunse la capacità di saper confrontare il dialetto con l'italiano. Nel 1888 il Ministro Boselli emana i programmi Gabelli e stabilisce che:

"la patente magistrale possa essere ottenuta solo per concorso con modalità uguali in tutto il Regno."

Nel 1890 vennero emanati nuovi programmi con due grandi novità: la prima consisteva nell'introduzione della pedagogia come asse portante; la seconda fu che il corso di italiano per maestri era essenzialmente letterario.

Per quanto riguarda le scuole superiori rimanevano i due filoni: uno ginnasiale-liceale e uno tecnico, di durata nettamente inferiore, dove non venivano insegnate le lingue classiche. Tra questi due rami c'era un grande squilibrio, che si cercò di ridurre, molto più tardi, con la fondazione della scuola media unica senza insegnamento del latino, che fu al centro di innumerevoli dibattiti.

Per quanto riguarda le lingue classiche, si ritenne non produttivo l'insegnamento del greco, in quanto non veniva svolto in maniera consona, anche a causa della mancanza di insegnanti competenti in materia. Comunque, per quanto riguarda l'insegnamento di queste lingue e di quelle straniere moderne, i programmi rimasero invariati, fatta eccezione per una maggiore propensione all'oralità nelle lingue straniere.

1.3.3 L'insegnamento nel Liberalismo

Sono gli anni del governo Giolitti, anche se aveva già governato in precedenza, per un breve periodo.

Per quanto riguarda la scuola, vengono messe in campo novità consistenti, che proprio per la loro portata, trovarono un terreno di difficile attuazione: va ricordata la Riforma Nasi che non venne messa in atto così come presentata, ma in parte, con la Legge Orlando. Quest'ultima prevedeva l'obbligo scolastico fino ai dodici anni e, per la prima volta, si controllò che ciò fosse rispettato. Fu, inoltre, fatto un nuovo tentativo di istituzione della scuola media, che non andò in porto. Una legge fondamentale fu quella Daneo-Credaro, la quale istituì la statalizzazione delle scuole, togliendo la responsabilità ai comuni, creando i provveditorati provinciali.

Anche il ruolo dell'insegnante venne rivisto e, nella consapevolezza della loro importanza, vennero aumentati gli stipendi e venne richiesta un'istruzione maggiore, la quale risiedeva nel possesso del diploma della scuola normale. Con ciò aumentò, tra gli insegnanti, la consapevolezza del ruolo da loro ricoperto, che li portò a costituire l'Unione Magistrale Nazionale.

Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano che, per la prima volta, da Giuseppe Lombardo Radice venne chiamato *educazione linguistica*, i programmi erano gli stessi degli anni precedenti e continuava la lotta contro i dialetti. Si parla per la prima volta nella legislazione, di *asili infantili*, qui veniva accettato il dialetto per necessità, ma andava appena possibile, sostituito con l'italiano.

Come riportato da Balboni:

"i programmi del 1904 prevedevano che l'insegnamento dell'italiano sia parte degli *insegnamenti fondamentali* non solo per l'evidente funzione strumentale che la padronanza

linguistica riveste, ma perché esiste una relazione tra chiarezza linguistica e chiarezza concettuale, intellettuale". (Balboni, 2009, pag. 37)

Proprio da qui muove il pensiero di Lombardo Radice sull'educazione linguistica.

I programmi sanciscono il fatto che il primo anno deve essere speso per portare tutti gli alunni allo stesso livello e poi ci si deve concentrare su abilità scritte con l'utilizzo dell'abecedario. Altre novità furono l'attenzione per la pronuncia, curata attraverso lavori di ripetizione in gruppo e l'introduzione del dettato ai fini dell'apprendimento della scrittura e subito dopo della punteggiatura.

Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue classiche, si arriva alla consapevolezza che il fatto di conoscerle o meno, crea disparità sociale. Infatti solo le persone appartenenti a determinate classi sociali, avendo avuto la possibilità di accedere a determinati percorsi di apprendimento, le conoscevano. Il problema del latino, quindi, è più culturale che linguistico. Il Ministro Bianchi dichiara, come, nelle scuola secondaria inferiore o di primo grado, l'importante non è l'insegnamento della lingua latina, ma la formazione psichica, caratteriale, nazionale della persona e, per fare questo, basta l'insegnamento dell'italiano. Da qui nasce la proposta di:

- un ginnasio con il francese al posto del latino,
- un liceo classico con latino e greco,
- un liceo scientifico con due lingue straniere,
- un liceo moderno con il solo latino.

Non verrà mai messa ai voti.

Dal 1920, per quanto riguarda quelle che venivano chiamate lingue moderne, si assiste a un cambiamento sintattico: cominciarono a chiamarsi lingue straniere; arrivando a distinguere tra la lingua nazionale e quelle "extra", da fuori, straniere, appunto. La circolare Baccelli, emanata a questo proposito, apporta quelle che possono essere definite novità essenziali, ma che a causa della mentalità ristretta, vengono apprese in parte e storpiate, andando a mettere nuovamente in atto metodi già conosciuti. La Circolare, invece, focalizzava l'attenzione sull'input, che doveva essere dato attraverso la scrittura, ma scegliendo opere complete, inoltre gli studenti dovevano spiegare in italiano quanto compreso e non tradurre e la comprensione doveva essere prima globale e poi si passava ad analizzare i singoli passaggi.

1.3.4 L'insegnamento nel Fascismo

L'eterogeneità, che caratterizzava il Paese all'avvento del Fascismo, non permise una chiara e coerente strategia d'insegnamento; si fece allora ricorso a dei nuovi mezzi, grazie all'avvento di quella che noi oggi definiremo tecnologia: radio e cinema. La politica linguistica si basava su tre assi: *una lingua "alta"*, ossia dotare l'Italia di una lingua degna del nuovo slancio nazionalistico e imperiale; *l'italianizzazione del Paese*, siccome il Fascismo prevedeva una certa mobilità all'interno dell'Italia, era estremamente necessario che tutti arrivassero a conoscere e parlare l'italiano; *un lessico fascista*, ritenuto la parte fondamentale della lingua, che segue tutte le ideologie.

Fondamentali sono le idee riportate da Lombardo Radice, che sono il contenuto della scuola gentiliana. Egli sostiene che l'apprendimento linguistico va visto come interazione dialettica tra imitazione e creazione individuale; la grammatica è il punto di partenza per l'apprendimento linguistico e per apprendere la lingua è importante crearsi delle regole mettendo a confronto il proprio linguaggio e quello altrui. L'errore, inoltre, è segnale che la competenza non è ancora completa e la scuola deve porsi lo scopo di aiutare l'alunno nella formazione delle regole linguistiche.

E' nel 1923 che entra in vigore la Riforma Gentile, che prese il posto dei programmi Bacelli del 1920 e porta notevole innovazione, grazie alle idee di Lombardo Radice. Tra le caratteristiche di questa riforma, salta agli occhi il fatto che quelli che erano gli obiettivi citati, si traducevano, poi, concretamente in esercizi pratici e valutabili. Per quanto riguarda l'insegnamento della scrittura, si prevede la disposizione di una lunga lavagna in aula per le esercitazioni, da riportare poi nei quaderni e l'uso del sillabario. Per quanto riguarda, invece, la lettura rimane ancora per poco il progetto "Dal dialetto alla lingua", accanto alle letture storico-patriottiche.

Nel 1934 si assiste alla "bonifica della scuola", prima dei programmi delle scuole elementari e poi di quelli delle superiori, ma sarà nel 1940 che si passa a una "fascistizzazione" vera e propria: sparisce ogni minimo riferimento al dialetto; non si parla più di lingua straniera, traducendo abilmente in italiano i testi stranieri fonti di studio; non si pensa più allo studente come colui che deve ricavare regole per conoscere la lingua, ma torna ad essere imposta la grammatica per far risaltare

l'individualità della lingua; si cerca di dare all'italiano la stessa valenza che aveva avuto il latino in precedenza.

Alla fine della Prima Guerra Mondiale, nonostante i numerosi tentativi di diffusione dell'italiano, molte erano ancora le parlate alloglotte nel Regno, le quali furono semplicemente ignorate. Fu fatta eccezione per la Valle d'Aosta, dove il fascismo impose l'eliminazione del francese e l'acquisizione dell'italiano. La tregua per le altre realtà, come potevano essere Trento e Trieste e altri paesi minoritari, dove l'italiano era ben poco conosciuto, durò poco e dall'anno scolastico 1923-1924, inizia l'insegnamento solo in lingua italiana. In realtà la legge trovava un difficile terreno di attuazione, in quanto non c'erano sufficienti maestri preparati per portare avanti queste nuove decisioni. Nonostante ciò, le idee fasciste rimasero tali e la diffusione dell'italiano rimaneva una priorità.

Per quanto riguarda le lingue classiche, nei programmi gentiliani, successivi a quelli di Baccelli, il latino assume una notevole importanza, tanto da dedicargli più ore curricolari rispetto a tutte le altre lingue e materie e da introdurlo nelle scuole tecniche. Tuttavia, non ci si basa solo su una conoscenza pragmatica della lingua, ma ci si sofferma anche sulla cultura, proprio perché il fascismo, aveva come ideale il ritorno al glorioso Impero Romano e questo poteva avvenire solo con una cultura classica. Ciò si noterà con chiarezza nella *Carta della Scuola*, di Bottai del 1939 e nei successivi programmi del 1940, dove il latino avrà un valore formativo e politico ancora più forte. Tutti gli aspetti "pedagogici" portati da Lombardo Radice scompaiono.

A scomparire sono anche, su volere di Bottai, le lingue straniere, in sintonia con il principio autartico, prima nella scuola media e poi nei corsi extra-scolastici di inglese.

1.3.5 L'insegnamento nel dopoguerra

Dopo il Fascismo, le novità più rilevanti sono:

- l'azione della Commissione Alleata per l'Istruzione, la cui preparazione pedagogica avrà una forte influenza a livello scolastico e porterà alla creazione delle Scuole Popolari per la lotta all'analfabetismo. Il maggior esponente è Wahsburton, il quale fa arrivare in Italia le idee di Dewey, ossia l'insegnamento individualizzato secondo il metodo del problem solving, l'importanza del piacere

nell'apprendere, la metodologia ludica, finalizzata anche alla socializzazione. Sarà proprio da qui, tramite l'USIS che si arriverà al Progetto Speciale Lingue Straniere, che formerà moltissimi insegnanti.

- la politica della Democrazia Cristiana, secondo la quale il Ministero della Pubblica Istruzione è un suo appannaggio.
- la nascita delle trasmissioni televisive con Mike Bongiorno che insegnò l'italiano agli italiani.
- le grandi migrazioni interne, il miracolo economico e il servizio di leva, che porta i giovani maschi a lasciare le proprie terre e ad apprendere l'italiano.

A favore di quello che è l'insegnamento linguistico, o meglio la lingua in generale, vengono redatti tre articoli della Costituzione:

- *Art. 6 Cost. La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche. Solo con Tullio De Mauro verranno approvate le norme per attuarlo.*
- *Art. 33 Cost. L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali. È prescritto un esame di Stato per l'ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l'abilitazione all'esercizio professionale. Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato.*
- *Art. 34 Cost. La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso. Dopo averlo imposto solo a parole, finalmente si ottiene l'obbligo scolastico: dovere di frequentare la scuola e diritto di averla gratuitamente. Visto l'obbligatorietà della scuola media, tutti entreranno in contatto, per la prima volta, con una lingua straniera.*

Fino alla riforma del 1962, che unifica la scuola media, non ci sono cambiamenti nei programmi, i quali continuano a rispettare la tradizione. Per quanto riguarda il dialetto si chiede di evitarlo, tranne se usato nei canti popolari e i programmi Ermini per la scuola elementare, riprendono l'impostazione del percorso dal "Dialetto alla lingua". Le abilità orali continuano a essere trascurate. Nonostante l'avvio dell'istruzione di

massa, la preparazione degli insegnanti non è ancora completa e così questi tendono a mettere in atto i metodi con i quali loro stessi sono stati istruiti.

Per quanto riguarda le lingue minoritarie, vengono emanati dei decreti per le singole regioni:

- per la Valle d'Aosta, si provvede all'insegnamento del francese nella stessa misura dell'italiano.
- nella provincia di Bolzano l'insegnamento è impartito nella lingua materna degli alunni, ma dalla seconda elementare italiano e tedesco sono insegnate come lingue seconde.
- gli sloveni di Gorizia e Trieste, attenderanno fino al 1961 per avere una scuola slovena.
- Le altre minoranze furono ignorate.

Il latino non viene più considerato come lingua classica, ma definito con aggettivi come: bene-male, democratico-classista, utile-inutile, eccetera.

Si susseguono anni in cui il latino viene messo e tolto dai programmi ed esami scolastici, fino al 1963, quando il primo governo di centro-sinistra approva la Scuola Media Unica: il latino scompare definitivamente come materia obbligatoria, ma rimane sotto forma di elementi di lingua latina nella seconda classe e come opzionale nella terza. Le modalità di insegnamento, per gli elementi di lingua latina, sono molto generiche, volte a raggiungere obiettivi culturali, più che linguistici. Per quanto riguarda la lingua, si adotta un metodo comparativo tra le strutture italiane e latine, per comprenderne l'origine e arricchire il lessico. In terza si ritorna alle traduzioni e composizioni.

Per quanto riguarda le lingue straniere, dopo essere state soppresse da Bottai, vengono reintrodotte con decreto d'urgenza del Ministro Arangio Ruiz, del governo presieduto da Parri, nella misura di tre ore di lingua straniera in seconda e terza media e con gli orari precedenti per le scuole superiori. Il ritrovato interesse per le lingue, si scontra però con la mancanza di insegnanti specializzati.

Si istituiscono così corsi di lingua e nel 1959, il *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969* impostato da Moro e terminato da Medici, prevede che tutti i cittadini ricevano otto anni di insegnamento di lingua straniera. Le lingue insegnate sono

dapprima l'inglese e il francese, poi viene reintrodotta il tedesco e lo spagnolo. Saranno poi insegnate anche alle scuole superiori.

Man mano che ci si apre alla dimensione internazionale, ci si rende conto che il metodo formalistico adottato fino ad allora per garantire un po' di competenza comunicativa, non era adatto.

Nel 1963 anche alle medie vengono aggiunte ore di lingua straniera e nella teoria viene dichiarato l'utilizzo dell'approccio strutturalistico, ma nella pratica non è così: il metodo maggiormente utilizzato rimarrà quello grammatico-traduttivo.

1.3.6 L'insegnamento negli anni Sessanta e Settanta

Gli anni Sessanta e Settanta sono segnati da una vera e propria rivoluzione nell'ambito scolastico con le sperimentazioni del 1974, le Dieci tesi del 1975, il Progetto Speciale Lingue Straniere che ebbe inizio nel 1978, i nuovi Programmi del 1979 e l'avvio della cattedra universitaria in "Didattica delle lingue moderne", dove, dopo lunghe discussioni, sparisce definitivamente il latino. L'impatto dei mass media, inoltre, portò i giovani a contatto diretto e costante con la lingua inglese. L'università venne aperta a tutti coloro che possedevano un diploma di maturità.

In questi anni, il focus passa dalla dimensione linguistica pura, alla sociolinguistica.

Nei vari dibattiti accessi tra illustri personaggi, come Pasolini e Calvino, si evince che l'italiano finora utilizzato nella letteratura, sta lasciando il passo a un "nuovo" italiano. Non è l'italiano dell'élite, della letteratura, ma l'italiano tecnico, in quanto lingua dell'industria. Calvino ipotizza che il nuovo italiano emerga dall'incontro con quelle che sono le lingue straniere e non più definito dal rapporto con il dialetto.

Il *contemporaneo Supplemento di cultura marxista* di "Rinascita", dedica un numero a "Come si insegna l'italiano" e da questo numero emergono idee molto forti, che saranno la base di nuovi Programmi, tra le quali: la scuola deve accettare l'intera esperienza linguistica dell'allunno, la grammatica deve emergere da una descrizione induttiva, il tema va abbandonato, eccetera.

Da non dimenticare, in questi anni, due grandi progetti di due importanti autori per l'insegnamento delle lingue: *il Progetto ILSSE* diretto da *Titone*, co-autore anche

delle Dieci tesi; il *Progetto Ianua Linguarum* diretto da *Freddi*, autore anche del manuale *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, dove viene definito una volta per tutte il metodo situazionale, nella speranza che venga abbandonato quello grammatico-traduttivo, puntando così l'attenzione alla marca pragmalinguistica del *Modern Language Project*, redatto dal Consiglio d'Europa nel 1967, dal quale prende avvio un altro metodo: quello nozionale-funzionale, con i Livelli soglia. (Balboni, a cura di Santipolo, 2012)

Arriva dall'America una nuova definizione rivoluzionaria, che porta un vero e proprio cambiamento nell'insegnamento delle lingue. L'autore è Dell Hymes, secondo il quale l'insegnamento delle lingua straniera deve:

"non fornire la conoscenza della lingua, dei suoi meccanismi, del suo lessico, ma creare una *competenza comunicativa* nella lingua straniera" e continua dicendo "che la *competenza linguistica* non garantisce la *capacità comunicativa*, che richiede anche componenti extra-linguistiche e socio-culturali."

Sono gli anni in cui la nozione di educazione linguistica entra nelle scuole, in particolar modo in quelle sperimentali, dove si cerca di organizzare una didattica interdisciplinare, in cui le competenze e gli obiettivi di tutti gli insegnanti dell'area linguistica si integrano.

Da poco è nata anche la glottodidattica che ha un suo specifico di ricerca, ma non ancora una chiara metodologia di ricerca. Viene ancora chiamata linguistica applicata e molta è la confusione tra glottodidattica e linguistica. Sarà Titone nel 1966 ad applicare alla glottodidattica la caratteristica di metodologia scientifica pluridisciplinare e Freddi si muoverà anche in quello che è l'ambito psichico e sociale.

Colui che ebbe un ruolo importante nel cambiamento dell'insegnamento dell'italiano fu De Mauro, le cui idee si focalizzano: sull'importanza di non perdere la tradizione pedagogica, glottodidattica e dialettologica; sull'importanza di valorizzare le pluralità linguistiche presenti in Italia; sul rispetto del patrimonio linguistico di ognuno; sul fatto di non considerare la lingua unilateralmente e sull'importanza di avviare la ricerca sul campo e la sperimentazione.

Fondamentali per l'insegnamento dell'italiano sono anche le Dieci tesi del 1975, manifesto fondativo del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL); costituito da un collettivo di studiosi ed insegnanti italiani

interessati agli studi di teoria e descrizione dei fenomeni linguistici e alla pratica educativa nel settore dell'educazione linguistica. Sono alla base della rivoluzione della pedagogia linguistica che si attuerà con i Programmi del 1979. Esse sono:

- *La centralità del linguaggio verbale*, in tutti i suoi usi;
- *Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale*, le abilità linguistiche si sviluppano affondando le loro radici nella maturazione completa dell'essere umano, in tutti i suoi aspetti;
- *Pluralità e complessità delle capacità linguistiche*, il linguaggio verbale si fonda su molteplici capacità, alcune evidenti, altre interiori;
- *Il rispetto dei Diritti linguistici nella Costituzione*; vanno rispettate e tutelate tutte le varietà linguistiche, le variabili spaziali, temporali, sociali dei patrimoni linguistici;
- *I Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale*, la quale è orientata verso lo scritto, causando...
- *L'inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale*, la quale non raggiunge bene gli scopi a cui punta, il che dimostra...
- *I Limiti della pedagogia linguistica tradizionale*, la quale si limita alla produzione scritta e all'insegnamento della grammatica, ignorando altre capacità e collegamenti con altri linguaggi;
- Da qui si può pensare a dei *Principi dell'educazione linguistica democratica*, ossia lo sviluppo linguistico va posto in relazione con lo sviluppo fisico, psichico e sociale dell'individuo;
- Ne consegue la necessità di *un nuovo curriculum per gli insegnanti*;
- Prima, però, questi devono essere adeguatamente formati.

Nel 1977 vengono approvati i nuovi programmi di italiano per la scuola media, dichiarando così il superamento di quelli del 1963. Questi non furono molto chiari, ma le innovazioni furono di una certa portata: l'educazione linguistica riguardava tutte le materie e si mirava a un'acquisizione del linguaggio in tutte le sue sfaccettature. L'insegnamento dell'italiano doveva essere collegato all'insegnamento della lingua straniera, entrambi dovevano essere collegati ai linguaggi verbali e non dell'uomo.

Un cambiamento importante ci fu anche nell'insegnamento della grammatica, in cui l'insegnante pone la riflessione sulla lingua, mettendo al centro, però, lo studente.

Per quanto riguarda il latino, esso viene considerato come il fondamento da cui ha preso origine la lingua italiana e utilizzato per spiegare il significato delle parole.

Per quanto riguarda le lingue minoritarie, lo Stato continua a fare orecchie da mercante: saranno gli enti locali, come province e comuni, a tutelarle, in modo più o meno adeguato.

Per l'insegnamento delle lingue straniere la rivoluzione parte, come già citato, dal *Modern Language Project*, istituito dal Consiglio d'Europa nel 1967, che lancia il metodo nozionale-funzionale e identifica i Livelli soglia (tutt'ora usati). L'Italia recepisce ciò, ma in parallelo fonda il metodo situazionale, che porta allo sviluppo dell'approccio comunicativo. Finalmente, dopo anni, ad occupare le cattedre sono insegnanti laureati in lingue, grazie agli sforzi di esponenti di LEND e dell'ANILS. Ora si ha, anche, una produzione propria di manuali, mentre prima venivano tradotti solo testi stranieri. Sono gli anni della nascita del Progetto Speciale Lingue Straniere, che prevede di inviare gli insegnanti negli Stati Uniti, Francia e Germania per corsi intensivi in lingua e al loro ritorno, impiegarli in corsi di formazione.

Le novità si hanno nei Programmi del 1978 per il tedesco nelle province di Bolzano e quelli nazionali del 1979: si cerca di applicare sempre più il metodo comunicativo e nozionale-funzionale. Si presta sempre più attenzione nel programmare le attività in unità didattiche, con scopo comunicativo, utilizzando anche le sempre più diffuse tecnologie. Nelle scuole superiori i programmi rimangono invariati, ma non mancano le novità apportate con le sperimentazioni che nascono dai Decreti Delegati del 1974.

1.3.7 L'insegnamento fino ad oggi

Nel 1985 vengono promulgati i Programmi Falcucci per la scuola elementare, con i quali si introduce anche l'insegnamento delle lingue straniere dalla classe terza, condotto o da maestri specializzati (ossia insegnanti che in realtà insegnavano già un'altra materia nella classe) o specialisti (insegnanti solo di lingua straniera, anche laureati).

I programmi di italiano, come quelli per la lingua straniera, non presentano elenchi di contenuti suddivisi per anno, ma delle coordinate. Inoltre, si ritrovano i

risultati delle sperimentazioni dei progetti ILSSE e Ianua Linguarum. (Balboni, a cura di Santipolo, 2012)

Nel 1986 vengono pubblicati i "Piani di studio per la scuola superiore", i cosiddetti programmi Brocca. Questi riprendono la definizione integrata di educazione linguistica, ossia che l'italiano deve essere studiato prendendo in considerazione tutte le forme verbali e deve essere posto in collegamento con le altre materie, anche di carattere linguistico. La particolarità di questi Programmi sta nel fatto che gli obiettivi sono posti in maniera chiara ed ad ognuno si associano delle indicazioni metodologiche.

Per quanto riguarda la scuola elementare, i Programmi Falcucci che, a differenza della Riforma Moratti di molti anni dopo, impegnano gli insegnanti ad attuarli, riprendono la pedagogia come essenziale per l'insegnamento. Il dialetto non è più condannato, ma ci si apre alla pluralità linguistica e la grammatica è presentata come riflessione linguistica, induttiva, non si impongono regole, ma si cerca di farle dedurre all'allievo.

Un'alta innovazione è che non vengono forniti programmi anno per anno, specifici, ma questi saranno declinati dall'insegnante a seconda delle esigenze delle classi.

Il paradosso si avrà vent'anni dopo, con la Commissione Bertagna per la Riforma Moratti, che elenca obiettivi precisissimi per tutte le classi.

Per quanto riguarda la tutela delle lingue minoritarie, nel 1999 il Ministro De Mauro, fa approvare le "Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche", le quali, finalmente, rendono operativo l'articolo 6 della Costituzione, arrivando a definire con chiarezza quali lingue e culture sono presenti e tutelate in Italia. Queste, nella scuola dell'infanzia, possono essere utilizzate per l'attività educativa, nelle scuole elementari e secondarie di primo grado possono essere utilizzate per l'insegnamento e sono insegnate anche dal punto di vista della cultura.

Per quanto riguarda le lingue classiche, anche queste sono regolate dai Piani di studio della Commissione Brocca, ma in realtà vengono poco percepiti. Il ruolo del latino nelle scuole, si rifà alla conoscenza della cultura di quella che è stata l'Europa nel passato. Per il greco, questa nota è meno valida. Particolare è la connotazione data alla traduzione latino-italiano: risulta essere un contributo all'educazione linguistica.

Traducendo si va a migliorare le proprie capacità linguistiche, non è più una pratica di esercizio o una forma valutativa, anche se poi nella realtà odierna non è proprio così.

Il nuovo orizzonte è rappresentato, anche dalla Legge Gelmini, che offre la possibilità al liceo scientifico di avviare corsi tradizionali (una lingua straniera e latino) o non tradizionali (due lingue straniere, senza latino); nel triennio del liceo linguistico non viene più insegnato il latino.

Per quanto riguarda le lingue straniere, negli anni Ottanta, sono regolate dai Piani di studio della Commissione Brocca: l'insegnamento della letteratura avviene sui testi e, dopo i primi due anni utilizzati per acquisire la competenza comunicativa, dal terzo si scopre il testo letterario e nel quarto e quinto si passa allo studio della storia della letteratura. Anche qui non vengono emanate direttive rigide su come mettere in atto l'insegnamento, ma solo delle coordinate generali da declinare, poi, a seconda delle esigenze. In questi programmi, rientrano i risultati di due sperimentazioni, iniziate qualche anno prima: ILSSE e Ianua Linguarum.

Nel 2003 entra in vigore la Riforma Moratti, che sarà poi applicata nel 2004 con i programmi della Commissione Bertagna.⁷ Sono fondati su una logica pedagogica, ma ignorano completamente le ultime scoperte nell'ambito della glottodidattica. Gli insegnanti rimasero sconcertati e, avendo una certa possibilità di autonomia, continuarono a utilizzare i vecchi programmi. La riforma prevedeva l'insegnamento del solo inglese, dalla prima classe della scuola primaria con un orario misero, attraverso l'insegnante specializzato, mentre prima era previsto l'insegnamento di inglese, francese, tedesco e spagnolo. (Luise, a cura di Santipolo, 2012) Per raggiungere l'obiettivo prese avvio nel 2004 il *Progetto di formazione in inglese per i maestri elementari*, che consisteva in corsi svolti presso centri universitari, per attestare un livello di inglese B1. (Balboni, a cura di Santipolo, 2012) In realtà di innovativo c'è ben poco, si tratta quasi di un ritorno al passato: vengono date indicazioni precise da applicare anno per anno, senza la minima conoscenza di quanto riportato nel Quadro Comune Europeo.

A seguire nel 2009 si ha la Riforma Gelmini⁸, che nella scuola primaria riduce l'orario a 24 ore e reintroduce il maestro unico, andando così a eliminare l'introduzione del maestro specialista in lingua. Nella scuola media, inoltre, toglie l'obbligo dello

⁷ <http://www.istruzione.it/>

⁸ <http://www.istruzione.it/>

studio della seconda lingua straniera, introdotta con la Legge Moratti. (Luise, a cura di Santipolo, 2012)

Nella realtà, i programmi di lingua straniera, ormai da dieci anni, erano affidati alle direttive dell'Unione Europea, che ha portato tutti ad accettare le Indicazioni del Quadro, le competenze definite dal Portfolio e le metodologie elaborate a livello internazionale. L'influenza dell'Europa si vede, inoltre, nella diffusione sempre più precoce dell'insegnamento della lingua straniera e nell'uso veicolare di questa, per lo studio di altre discipline: la Riforma Gelmini, prevedeva che nell'ultimo anno delle scuole superiori, si attuasse la metodologia CLIL.

1.4 Le sperimentazioni in lingua inglese nella scuola dell'infanzia⁹

Nel paragrafo precedente abbiamo visto la storia dell'insegnamento delle lingue, la quale ha interessato principalmente la scuola primaria e la scuola secondaria di primo e secondo grado. In realtà, nella seconda metà degli anni Novanta, proprio per rispondere alla sempre più insistente influenza europea, si è dato avvio a sperimentazioni di insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Ci auguriamo che presto, quelle che sono delle sperimentazioni, divengano veri e propri programmi o meglio indicazioni e che vengano portate avanti con serietà e costanza non solo nelle scuole dell'infanzia, ma anche negli asili nido, andando a sfruttare così, come vedremo nel prossimo capitolo, il cosiddetto "periodo critico" per l'acquisizione di una lingua, anche straniera, garantendo così a tutti la possibilità di ampliare le proprie conoscenze, la propria cultura e muoversi nel mondo reale e virtuale, senza problemi di comprensione (cfr. 2.6).

Le testimonianze di sperimentazioni di insegnamento, più o meno formale, negli istituti scolastici, iniziano a partire dagli anni Cinquanta.

Per quanto riguarda le esperienze rivolte ai bambini, si distingue una prima fase, negli anni Sessanta e Settanta, di sperimentazioni disomogenee, le quali, tra la metà degli anni Settanta e inizio anni Ottanta, si concentrarono maggiormente, sia a livello

⁹ Dalloso M., *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università, 2009b.

nazionale che regionale, nella scuola primaria. Successivamente sono state ampliate, coinvolgendo anche le scuole dell'infanzia, ma solo in alcune aree geografiche.

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, già in alcuni paesi europei, come Francia, Germania, Olanda e Svezia, si stavano diffondendo sperimentazioni di insegnamento della lingua straniera, sottolineando così un certo interesse e sensibilità nell'insegnamento precoce della lingua.

In Italia, durante i congressi della FIPLV e ANILS, vennero portate alla luce le sperimentazioni che si stavano svolgendo nel nostro Paese, anche se a differenza degli altri Paesi, queste erano a carattere locale o privato. A questi incontri socio-politici, si affiancarono convegni scientifici, che contribuirono ad affermare i vantaggi di un accostamento alla LS in tenera età, eliminando così tutti i dubbi negativi che si erano creati attorno a ciò (cfr. 2.7.2)

Da qui presero il via molte esperienze, tradotte in corsi sia gratuiti che a pagamento, inserite e non nel contesto scolastico. Ci fu un momento di forte crisi sul finire degli anni Sessanta, quando il Ministro della Pubblica Istruzione, nel tentativo di regolamentare queste sperimentazioni, le ostacolò, arrivando a sancire che non dovevano assolutamente interferire con le attività scolastiche riconosciute. Questo non fece diminuire l'interesse e lo si notò da un censimento che rilevò come, alla fine degli anni Settanta, erano più di 180.000 i bambini che stavano apprendendo una LS all'interno di esperienze autonome condotte nelle singole istituzioni scolastiche.

Vediamo ora alcune sperimentazioni relative alla scuola dell'infanzia: si sono sviluppate per rispondere allo sviluppo impostato dall'Europa, ma non sono esaustive e presentano molte difficoltà; infatti il solo spirito di intraprendenza di un insegnante non può colmare questioni oggettive di carattere teorico, metodologico e didattico.

Tra le sperimentazioni documentate, ritroviamo:

- *Hocus e Lotus*¹⁰: nasce da degli studi universitari di psicolinguistica condotti Täschner. L'obiettivo di questi studi prevedeva l'utilizzo di un nuovo impianto glottodidattico e di formazione degli insegnanti con lo scopo di sviluppare negli allievi competenze linguistiche e comunicative. Consapevoli del fatto che la competenza comunicativa si sviluppa in seguito a rapporti affettivi, l'insegnamento della lingua viene inserito in azioni di routine, chiamati "format

¹⁰ <http://www.istruzione.it/>

narrativi". Questa sperimentazione, quindi, prevedeva la ripetizione di eventi narrativi come teatri e giochi di ruolo. I risultati riportano che sia gli insegnanti, che i bambini, hanno acquisito la competenza. Un aspetto negativo risulta dal fatto che viene puntata l'attenzione solo su aspetti lessicali, trascurando fonetica e morfosintattica che si acquisiscono con notevole facilità e nella forma completa nei primi anni di vita (periodo critico).

➤ *Il Progetto Lingue 2000*¹¹: al quale va riconosciuta l'azione verticale, ossia a tutti i gradi di istruzione, tesa al rinnovamento delle pratiche educative della LS. Sono state classificate tutte le sperimentazioni ed esperienze che si stavano svolgendo nelle scuole dell'infanzia, constatando che erano sempre più in aumento e diede il via ad altre sperimentazioni/esperienze. Nel documento programmatico del Servizio Scuola Materna, sono riportati gli obiettivi sperimentali comuni a tutti i progetti prescolari, tra i quali: *la creazione di percorsi di scoperta/familiarizzazione con la LS*, entro contesti significativi ed espressioni quotidiane tese al soddisfacimento di bisogni concreti; *lo sviluppo di una competenza comunicativa corrispondente ad abilità propedeutiche al livello introduttivo*; *lo sviluppo di abilità extralinguistiche* propedeutiche allo sviluppo della competenza comunicativa, quali la discriminazione dei diversi contesti situazionali e la competenza socio-relazionale.

➤ *Il Progetto LESI*:¹² accanto ai progetti nazionali, si sviluppano ottimi progetti regionali, tra cui questo, iniziato tra il 1998 e il 2001 e ancora oggi in corso. Ebbe inizio a Trento, città molto attenta al discorso del plurilinguismo, in solo tre sezioni di scuola materna. Prese avvio da considerazioni sociali, neurologiche, psicologiche e formative, dalla sintesi delle quali emerge come un accostamento precoce alla LS sia molto produttivo. Le ipotesi, dalle quali sono partiti, come riportato da Daloiso, sono:

"1- posto che l'obiettivo ultimo della sperimentazione era un accostamento alla LS, sarebbe stato possibile introdurre la LS nella scuola dell'infanzia secondo un modello di acquisizione naturale, ossia fondata sui reali bisogni comunicativi e pragmatici degli allievi? 2- l'accostamento alla LS avrebbe influenzato positivamente l'acquisizione della lingua in questione da parte dell'allievo nei successivi anni di

¹¹ <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>

¹² <http://www.istruzione.it/>

formazione primaria? 3- si sarebbe generata un'interdipendenza positiva tra l'accostamento alla LS e l'acquisizione delle LM? 4- l'avvicinamento a una nuova lingua e cultura avrebbe indotto ad atteggiamenti di interesse e curiosità maggiori rispetto a quelli di un bambino monolingue? 5- le scelte operative sarebbero state efficaci? 6- i metodi e strumenti di rilevazione avrebbero consentito la raccolta di dati sensibili analizzabili e comparabili? " (Daloiso, 2009b, pag. 29)

Le ipotesi 1 e 5 sono state pienamente convalidate, per quanto riguarda le ipotesi 2-3-4 non si sono raccolti dati sufficienti per confermarle. I metodi di rilevazione, invece, in alcuni casi si sono dimostrati poco efficaci e difficili. Nel complesso si tratta di un ottimo progetto e, come riportato da Daloiso:

"con un impianto sperimentale e glottodidattico forte, che realizza l'approccio comunicativo umanistico-affettivo mediante una metodologia fondata sulla lucidità e sull'integrazione della LS nell'esperienza di apprendimento globale dell'allievo."
(Daloiso, 2009b, pag. 30)

- *Il Progetto LiReMar*¹³: progetto di ricerca-azione riguardante la lingua inglese, promosso dalla regione Marche, coadiuvata dall'Università degli Studi di Urbino. Lo scopo era: da una parte creare una rete tra scuole dell'infanzia, che già praticavano l'accostamento alla LS, per scambiarsi i materiali attraverso le nuove tecnologie e dall'altra l'accostamento precoce alla LS. I punti di partenza focalizzarono l'attenzione sul fatto che, nell'acquisire una LS, la motivazione del bambino non è generata da bisogni primari di comunicazione, come avviene invece per la LM e sul fatto che il contesto scolastico influisce sul processo di acquisizione, in quanto la comunicazione non è diadica. Come modello esecutivo fu ripreso quello di Täschner, ma la ripetitività non si dimostrò adeguata e quindi si alternarono modalità mimico-gestuali, visive, sonore con ampie fasi di utilizzo dell'inglese in pratiche ludiche.
- *Il Progetto Infanzia*¹⁴: avviato come progetto pilota nel 2007/2008 in sette scuole pilota del comune di Venezia, in stretta collaborazione con l'Università Ca' Foscari. Questo mirava a fornire ai docenti una glottodidattica specifica per poter accostare i bambini della scuola dell'infanzia alla LS; verificare l'impatto

¹³ <http://www.itals.it/articolo/magic-line-liremar-1%E2%80%99inglese-line-nella-scuola-dell%E2%80%99infanzia>

¹⁴ <http://www.comune.venezia.it/>

emotivo e affettivo di tale accostamento; trovare soluzioni operative. Nel primo anno: si sono selezionati degli stagisti laureati in lingua da coinvolgere e affiancare agli insegnanti, in quanto poco competenti in materia; si è attuato un corso che ha dato la possibilità di apprendere strategie per impostare attività in LS e si è avviato un breve periodo di sperimentazione per vedere il gradimento dei bambini, il tutto costantemente monitorato. Visto i primi risultati molto positivi, il progetto è stato riconfermato nel 2008/2009 , affiancando lo stagista all'insegnante e realizzando corsi di formazione costanti.

Da questa breve presentazione, si può capire come le iniziative non mancano, ma molto spesso non sono riconosciute, lasciando nell'ombra dei progetti davvero interessanti che potrebbero segnare la svolta nell'insegnamento della LS in tenera età. Oggi, la glottodidattica si trova a ricercare soluzioni operative in ambiti differenti, come la scuola primaria e la scuola dell'infanzia. Ciò che però risulta necessario, visto anche il maggior utilizzo di questo servizio nei nostri giorni, è quello di introdurre progetti, con vere e proprie indicazioni, di accostamento alla LS negli asili nido. Ciò permetterebbe l'attuazione di attività ludiche in lingua fin dalla più tenera età, eliminando i filtri affettivi ed emotivi che portano lo studente, poi, ad aver paura di sbagliare, dando le prime basi della lingua che, in un percorso di continuità verticale con la scuola dell'infanzia, fa sì che il bambino arrivi alla scuola primaria con un'infarinatura generale che gli permetta di affrontare poi i vari moduli senza la tensione di quella che può essere la novità e avendo una correttezza dal punto di vista fonologico e morfosintattico da non sottovalutare.

1.5 Le indicazioni ministeriali

Per quanto riguarda la Scuola dell'Infanzia, a livello ministeriale, sono state fornite delle indicazioni per lo sviluppo di finalità educative, fondate su aree di apprendimento interrelate. (Daloiso, 2009b) Stiamo parlando dei cosiddetti campi di esperienza che, come riportato nel decreto ministeriale del 2012, *definiscono i diversi ambiti del fare e dell'agire del bambino e quindi i settori specifici e individuabili di competenza, entro i quali il piccolo conferisce significato alle sue molteplici attività e sviluppa il suo apprendimento, acquisendo anche le strumentazioni linguistiche e*

procedurali. (Restiglian, 2012) Si tratta di vere e proprie indicazioni utili per una adeguata progettazione che può essere messa in atto anche all'asilo nido, sotto forma di attività educativa e non mero apprendimento.

Si parte dagli *Orientamenti del 1991*, ripresi poi nel 2003 nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia*, passando poi alle *Indicazioni per il Curricolo del 2007*, riviste nelle *Indicazioni per il Curricolo del 2012*.

Queste indicazioni possono risultare utili per l'accostamento dei bambini alla LS: infatti è sempre presente un campo dedicato allo sviluppo della competenza linguistica, ma specificatamente di LS si parlerà dal 2007.

Negli *Orientamenti del 1991* si parla di "*I discorsi e le parole*", ossia il campo dell'esercizio della capacità comunicativa orale, ma anche dell'avvicinamento alla forma scritta. Si evidenzia il fatto che la lingua viene appresa in contesti comunicativi e che è governata da regole implicite, le quali si applicano anche senza saperle spiegare. (Restiglian, 2012) Tutto ciò evidenzia il principio di acquisizione della lingua, sia essa materna o straniera ed è quindi fondamentale tenerlo a mente negli insegnamenti.

Nelle *Indicazioni Nazionali del 2003* si parla di "*Fruizione e produzione di messaggi*", mettendo in risalto, in nove punti, gli atti dell'ascoltare e del parlare. (Restiglian, 2012)

Nelle *Indicazioni per il Curricolo del 2007* si torna a parlare di "*I discorsi e le parole*" e per la prima volta si fa riferimento alla lingua straniera:

"[...] Attraverso la conoscenza e la consapevolezza della lingua materna e di altre lingue consolidano l'identità personale e culturale e si aprono verso altre culture. I bambini giungono alla scuola dell'infanzia avendo acquisito le principali strutture linguistiche: hanno appreso, nell'interazione con i familiari, la lingua materna, le sue intonazioni e i ritmi, le principali regole del discorso; sanno usare la lingua per esprimere le proprie intenzioni e i propri desideri e per interagire con gli altri I bambini giungono alla scuola dell'infanzia avendo acquisito le principali strutture linguistiche: hanno appreso, nell'interazione con i familiari, la lingua materna, le sue intonazioni e i ritmi, le principali regole del discorso; sanno usare la lingua per esprimere le proprie intenzioni e i propri desideri e per

interagire con gli altri. [...] Spesso hanno già incontrato lingue diverse. [...] Se opportunamente guidati, i bambini estendono il patrimonio lessicale, le competenze grammaticali, conversazionali, logiche e argomentative, confrontano la propria lingua materna con altre lingue, formulano ipotesi e si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta. Possono apprendere efficacemente una seconda lingua purché il contesto sia dotato di senso, l'apprendimento avvenga in modo naturale, sia inserito nelle attività quotidiane e diventi esso stesso occasione di riflessione e di dialogo."¹⁵

Da queste poche righe, si possono ricavare informazioni importanti su come i bambini si avvicinano spontaneamente a una lingua straniera e di come, al giorno d'oggi, vivendo in una realtà multiculturale, è normale che i bambini, al loro ingresso nella scuola dell'infanzia, così come al nido, siano già entrati in contatto con altre lingue e se, opportunamente guidati, arrivano a fare confronti tra lingue e, se il contesto è adeguato, acquisirle facilmente.

Nelle Indicazioni per il Curricolo del 2012, vengono ripresi gli stessi aspetti.

Di fondamentale importanza, perché tutto ciò si realizzi nei migliore dei modi, è una corretta formazione di coloro che si apprestano ad insegnare la lingua ai bambini. Da privilegiare è la figura dell'insegnante specialista, ossia colui che insegna solo la LS, a seguito di un determinato percorso di studi in lingue.

La crescente attenzione verso l'insegnamento delle lingue, è stata mossa dall'aumento dell'interesse dell'Unione Europea per il miglioramento della qualità e della diversificazione nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue nei sistemi di istruzione. Da subito, l'interesse dell'Unione Europea, sulla base di studi scientifici, si è rivolto anche all'apprendimento precoce, mettendo alla luce gli aspetti positivi che vedremo nel capitolo due (cfr. 2.6).¹⁶

1.5.1 Cosa accade, invece, negli altri Paesi?

Nella maggior parte degli altri Paesi, l'insegnamento di una seconda lingua, come materia obbligatoria, inizia tra i 6 e i 9 anni. Molto precoci sono, invece, nel Belgio: si

¹⁵ <http://www.istruzione.it/> - Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. -

¹⁶ http://europa.eu/index_it.htm

inizia al principio dell'educazione prescolare, ossia a 3 anni. In Spagna e in altre Comunità autonome, si inizia durante il secondo ciclo dell'educazione prescolare. All'estremo opposto troviamo il Regno Unito, dove si inizia obbligatoriamente a studiare una lingua straniera all'età di 11 anni. Anche se vista come materia obbligatoria, l'insegnamento non supera comunque mai il 10% del totale delle ore di insegnamento. In quasi tutti i Paesi europei, viene inserito anche l'insegnamento di una seconda lingua straniera, solitamente tra i 10 e i 15 anni, con il risultato che l'apprendimento risulta nettamente parziale. Tranne Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia, negli altri Paesi alcune scuole danno la possibilità di studiare una o più discipline non linguistiche in lingua straniera, ma sono veramente poche ad attuare ciò, soprattutto perché manca il personale specializzato.

La lingua più studiata in assoluto è l'inglese, che risulta essere obbligatoria in 14 Paesi.

Per quanto riguarda la seconda lingua straniera più studiata, si ha al primo posto il tedesco, seguito dal francese: il primo è più diffuso nei Paesi dell'Europa centrale e orientale, il secondo, invece, nei Paesi dell'Europa del sud. Lo spagnolo occupa il terzo posto, seguito dal russo che è maggiormente insegnato in Lettonia, Lituania e Bulgaria.

Tutti i curricula sono concordi nello sviluppare, innanzitutto, le competenze orali durante l'insegnamento ai più piccoli e successivamente si attribuisce uguale importanza alle quattro componenti della comunicazione.

A livello europeo sono stati definiti sei livelli di competenza in materia di lingua straniera: al termine della scuola dell'obbligo si dovrebbe avere un livello di competenza tra A2 e B1 nella prima lingua straniera e A1 e B2 nella seconda. Risultano, inoltre, poco utilizzate le tecnologie di supporto all'insegnamento delle lingue. Per quanto riguarda gli insegnanti, quasi sempre sono specialisti, soprattutto a livello di istruzione secondaria.¹⁷

¹⁷ <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa

Capitolo 2

Acquisire una lingua: dove, come, quando e perché

Il secondo capitolo presenta, nella prima parte, una definizione di linguaggio e l'analisi degli aspetti neurologici che incidono sull'acquisizione della lingua, sia essa materna o straniera: memoria, attenzione e intelligenza, senza dimenticare la forte influenza delle emozioni e della motivazione. Nella seconda parte, vengono riportate le varie tappe di acquisizione della lingua materna e la spiegazione dei cosiddetti "periodi critici", nei quali l'acquisizione di una lingua, sia essa anche straniera, risulta semplice e migliore. In conclusione, vengono riportate le nozioni di soggetto bilingue e ricordati anche gli studiosi che si sono schierati contro o a favore.

2.1 Il linguaggio e il cervello¹⁸

2.1.1 Definizione di linguaggio

Per parlare dell'insegnamento delle lingue, per prima cosa, è fondamentale avere chiaro cosa si intende per linguaggio.

Al giorno d'oggi, per linguaggio, si intende l'insieme delle lingue parlate dalle persone, ossia tutte le lingue che un bambino può apprendere, a meno che non presenti alcune problematiche.

In generale, le lingue, presentano due caratteristiche fondamentali: si esplicano tramite un canale vocale-uditivo, infatti grazie alla lingua l'essere umano può comunicare tramite la voce e ciò che comunica viene recepito dal suo interlocutore e compreso; inoltre presentano una doppia articolazione, ossia sono composte da parole con specifici significati, che articolandosi tra loro producono frasi e da fonemi che, combinandosi tra loro, permettono di produrre una qualsiasi parola.

La scienza che si occupa del linguaggio è la *linguistica*, essa si articola in quattro discipline: la *fonologia*, la *morfologia*, la *semantica* e la *sintassi*. Nell'ambito della

¹⁸ Fabbro F., *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.

fonologia e della fonetica, si ricercano quali e quanti sono i fonemi di una determinata lingua: questo è stato possibile grazie alla costituzione dell'alfabeto, che ha permesso di descrivere tutti i fonemi con pochi segni. Il fonema è il suono minimo che distingue due parole. Nell'ambito della morfologia, invece, ci si occupa della struttura interna delle parole e come sono formate. Quando si parla di morfema, si fa riferimento alla più piccola unità linguistica dotata di significato. Per quanto riguarda la semantica, si intende lo studio del significato delle parole e delle frasi. Nella sintassi si fa riferimento a come, collegando tra loro le parole, si producono frasi che assumono significato e permettono di comunicare il nostro pensiero. La frase, come riportato dal famoso neurologo inglese *John Hughlings Jackson*, è l'unità minima del linguaggio.

2.1.2 Il cervello¹⁹

Da recenti studi è emerso che, nell'insegnamento delle lingue ai bambini, non si può prescindere dalla conoscenza dello sviluppo, maturazione e funzionamento del cervello. Infatti è proprio grazie al cervello che si può acquisire il linguaggio e di conseguenza parlare, ma solo se l'individuo è immerso in un contesto socio-culturale, dove, con cadenza giornaliera, viene messo a contatto con la lingua.

Il nostro cervello è formato da miliardi di cellule nervose, chiamate *neuroni*, in costante comunicazione tra loro, con la funzione di trasmissione degli impulsi nervosi. Il neurone è composto da tre parti: i *dendriti*, ossia diramazioni tramite le quali la cellula riceve informazioni da altri neuroni; il *corpo cellulare*, il quale contiene il nucleo, in cui vengono sintetizzate numerose molecole necessarie per l'attività del neurone, circondato dal citoplasma e gli organuli citoplasmatici; l'*assone*, che rappresenta il punto di uscita delle informazioni elaborate dalla cellula, le quali vengono trasmesse ad altri neuroni. È unico, lungo e sottile. Molti assoni, di molti neuroni, sono circondati da guaina mielinica.

Il sito in cui due neuroni, oppure un neurone e una cellula effettrice, entrano in contatto è chiamato *sinapsi*. Nella sinapsi, le estremità di gran parte dei terminali dell'assone formano ingrossamenti detti *bottoni sinaptici* che contengono le *vescicole*

¹⁹ Manfredi L. [et al.], *Uomo Salute Malattia. Proposte di assistenza*, Roma, CLITT, 2008.

sinaptiche, piccole sacche che accumulano sostanze chimiche dette *neurotrasmettitori*. Questi, liberati dalle vescicole sinaptiche, sono il mezzo di comunicazione tra i neuroni.

La *guaina mielinica* è un rivestimento pluristratificato composto da lipidi e proteine, che ricopre gli assoni. Questa guaina isola l'assone e aumenta la velocità di conduzione dell'impulso nervoso lungo lo stesso. E' formata da cellule di neuroglia che costituiscono circa la metà del volume del sistema nervoso centrale, sono più piccole dei neuroni, più numerose, non generano e non conducono impulsi nervosi e possono riprodursi.

Nel sistema nervoso periferico si trovano le *cellule di Schwann*, che hanno la funzione di produrre e mantenere la guaina mielinica; mentre nel sistema nervoso centrale si trovano li *oligodendrociti*, che producono e conservano la guaina mielinica. (Fabbro, 2004)

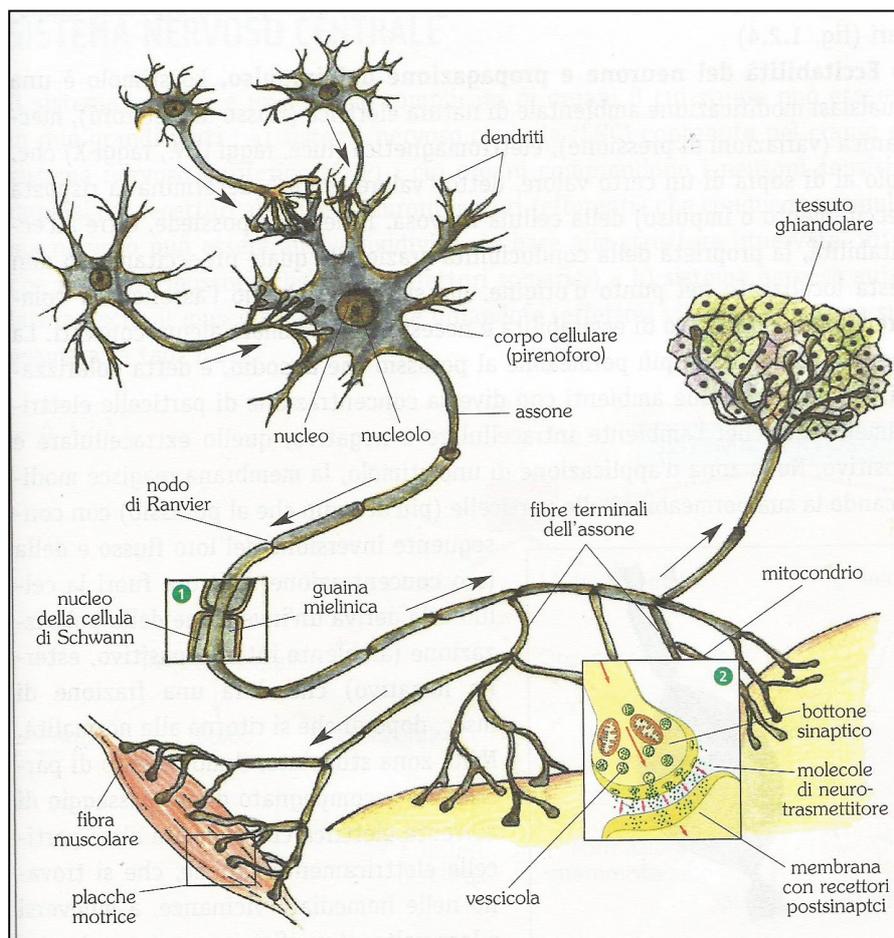


Fig. 3: Il neurone. (Manfredi, [et al.] 2008, pag. 57)

In particolar modo, per l'apprendimento del linguaggio, che nei primi mesi di vita avviene tramite fenomeni di imitazione, si attivano i cosiddetti *neuroni specchio* (cfr. 2.5.3). Sono una classe di neuroni scoperti nelle scimmie, nell'uomo e in alcuni uccelli da un gruppo di ricercatori dell'Università di Parma negli anni '80 e '90 e ancora oggi sono oggetto di ricerca. Si attivano sia quando si esegue una determinata azione, sia quando si osserva la medesima azione, anche se questa è solo mimata. Sono neuroni che permettono una trasformazione dell'azione da un formato sensoriale a uno motorio. Nel cervello umano si trovano nelle aree motorie e pre-motorie, nell'area di Broca (cfr. 2.2) e nella corteccia parietale inferiore. Tra le varie ipotesi teoriche, si pensa che questi neuroni possano essere importanti per la comprensione delle azioni di altre persone e, quindi, per l'apprendimento attraverso l'imitazione. Altri autori sottolineano la relazione tra queste cellule e le caratteristiche del linguaggio; altri ancora tra i neuroni specchio e le patologie della conoscenza e della comunicazione.

Il sistema nervoso centrale si suddivide in: *encefalo e midollo spinale*.

Il primo a sua volta si suddivide in *telencefalo, diencefalo, tronco cerebrale e cervelletto*.

Il telencefalo è formato da due *emisferi cerebrali*, la cui superficie presenta diversi solchi: i più profondi, ossia le *scissure* (di Rolando, di Silvio e la parieto-occipitale) dividono ciascun emisfero in *lobi*: in quello *frontale* ritroviamo l'area di Broca (cfr. 2.2), mentre in quello *temporale* l'area di Wernicke (cfr. 2.2). La superficie esterna degli emisferi è detta *corteccia cerebrale* ed è costituita da *sostanza grigia*; mentre la parte più interna è formata da *sostanza bianca*. All'interno di quest'ultima, si trovano i *nuclei della base*, che sono costituiti da neuroni che controllano i movimenti volontari automatici e fanno parte della via extra-piramidale. Gli emisferi cerebrali sono uniti dal *corpo calloso*, il quale è costituito da fasci di fibre mielinizzate che collegano e mettono in comunicazione i due emisferi.

L'emisfero sinistro è la sede del linguaggio, ragionamento, risoluzione dei problemi, scelta, decisione; mentre quello destro delle espressioni artistiche, percezione dello spazio, riconoscimento dei volti, contenuto emozionale del linguaggio.

Nel telencefalo sono state individuate delle aree specializzate: *aree motorie* (controllo dei movimenti), *aree sensitivo-sensoriali* (controllo dei cinque sensi), *aree*

associative (memoria, intelligenza, risoluzione dei problemi, emotività, linguaggio, coscienza, ragionamento e pensiero astratto).

Il *diencefalo* è composto da *talamo e ipotalamo*: il primo è il punto di incontro delle vie sensoriali, inoltre è fondamentale il suo funzionamento per il controllo del ritmo sonno-veglia e delle funzioni emozionali, attentive e mnestiche. Il secondo, invece, risulta fondamentale per il controllo della vita vegetativa e ha innumerevoli funzioni. (Fabbro, 2004)

Il *cervelletto* sporge posteriormente alla base degli emisferi cerebrali. Ha una forma ovale ed è diviso nei due *emisferi cerebellari* che sono uniti da una stretta porzione mediana detta "verme". E' una struttura fondamentale per molte funzioni, in particolar modo motorie, ma anche per il linguaggio.

Il *tronco dell'encefalo* è fondamentale per il controllo della respirazione e del ritmo sonno-veglia. Si suddivide in *bulbo, ponte e mesencefalo*. Nel tronco dell'encefalo si trovano i nervi cranici che controllano i movimenti del volto. Qui, inoltre, transitano i fasci di fibre sensoriali diretti agli emisferi cerebrali e le fibre motrici che scendono da quest'ultimi verso i *motoneuroni*, ossia cellule che controllano le ultime fasi dei movimenti. (Fabbro, 2004) Il tronco dell'encefalo continua con il *midollo spinale* che, grazie ai vari recettori presenti nel corpo, riceve informazioni dalla cute, dalle articolazioni, dai tessuti muscolari, dagli arti e controlla l'attività muscolare riflessa e volontaria. (Fabbro, 2004)

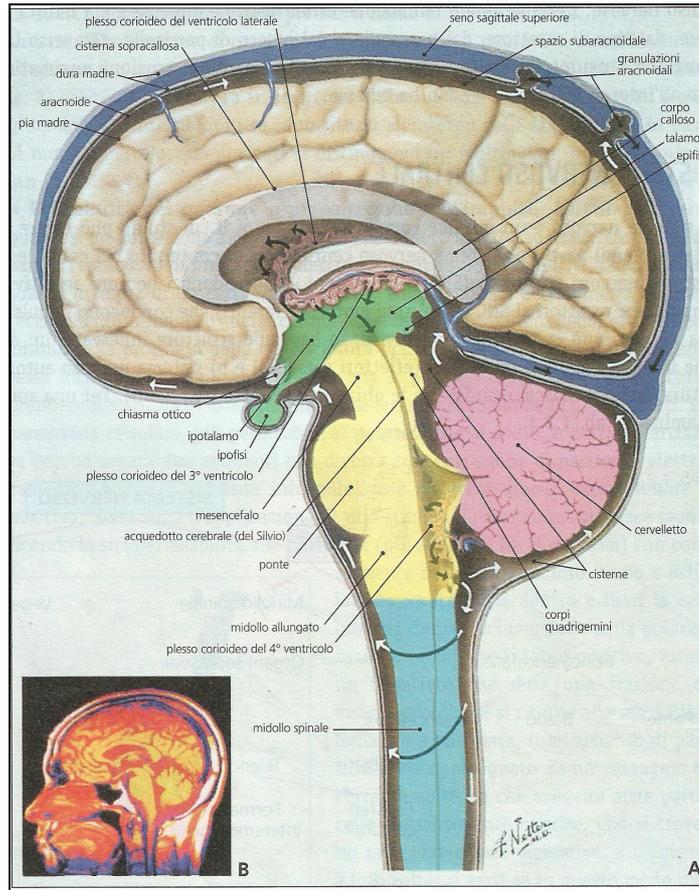


Fig. 4: Il sistema nervoso. (Manfredi, [et al.] 2008, pag.60)

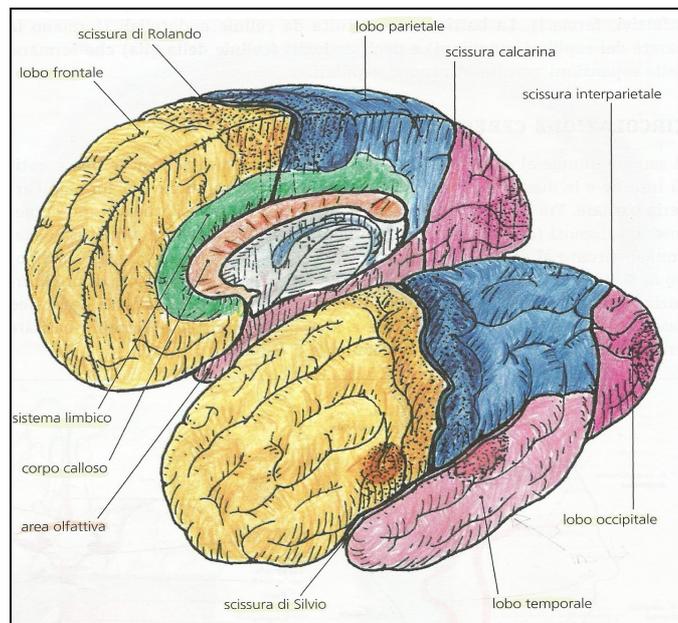


Fig. 5: Gli emisferi cerebrali. (Manfredi, [et al.] 2008, pag.62)

2.1.3 Come si sviluppa il cervello nel feto ²⁰

Il *tubo neurale*, prima forma di cervello, si sviluppa a partire dalla seconda settimana di gestazione. Dalla quarta settimana è possibile distinguere il *cervello anteriore*, il *cervello medio* e quello *posteriore*: dal primo prenderanno forma gli emisferi cerebrali e il diencefalo; dal secondo il mesencefalo e dal terzo il ponte, il cervelletto e il bulbo. Dalla sesta settimana di gestazione, queste tre strutture sono sempre più evidenti e si comincia a distinguere il *midollo spinale*. Quest'ultimo, assieme alle strutture del tronco dell'encefalo, si sviluppano prima del cervelletto e degli emisferi cerebrali, in quanto contengono strutture il cui funzionamento è fondamentale per la vita. Cervelletto ed emisferi cerebrali, invece, sono coinvolti in funzioni cognitive.

Alla nascita, il cervello del neonato è immaturo, comprende solo quelle che sono le funzioni fondamentali per la vita. Successivamente, con la crescita, si dà avvio allo sviluppo ulteriore del cervello, ma non tutte le strutture maturano contemporaneamente.

Per verificare se la maturazione del cervello del bambino è adeguata, sono state condotte ricerche che hanno portato a identificare degli indici per determinare la normalità o ritardi.

I più usati sono:

- la *densità neuronale*, dove si valuta il numero di neuroni per millimetro cubo. Diminuisce con l'età, raggiungendo un valore tipico per ogni struttura del cervello.
- lo *sviluppo dei dendriti*, cioè l'aumento della loro complessità e della lunghezza, che sono spie di maturazione di una determinata parte del cervello.
- la *densità sinaptica*, che interessa il numero di sinapsi per millimetro cubo di tessuto nervoso, indicando la complessità dei collegamenti fra neuroni. Negli studi sono state identificate quattro fasi distinte di *sinaptogenesi*: quella fondamentale per il linguaggio è la terza, la quale inizia verso la ventesima settimana di gestazione e continua fino al terzo anno di vita. La fase di sviluppo della sinapsi corrisponde al primo periodo critico dell'acquisizione di competenze linguistiche. Dopo la pubertà, invece, si assiste a una drastica diminuzione della densità sinaptica: la liberazione di ormoni sessuali porta al

²⁰ Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004.

blocco della plasticità neuronale, quindi, il periodo migliore per l'apprendimento, anche di una nuova lingua, rimane quello prima della pubertà.

➤ la *mielinizzazione*, definita processo di maturazione, in quanto permette di aumentare la velocità di conduzione dell'impulso nervoso. La mielinizzazione di una parte del cervello risulta completa quando la parte interessata ha sviluppato appieno tutte le funzioni per la quale è preposta.

➤ il livello di *attività metabolica* del cervello, misurato tramite un particolare esame (Tomografia a Emissione di Positroni - PET-), consiste nella valutazione dell'assorbimento di sostanze nutritive.

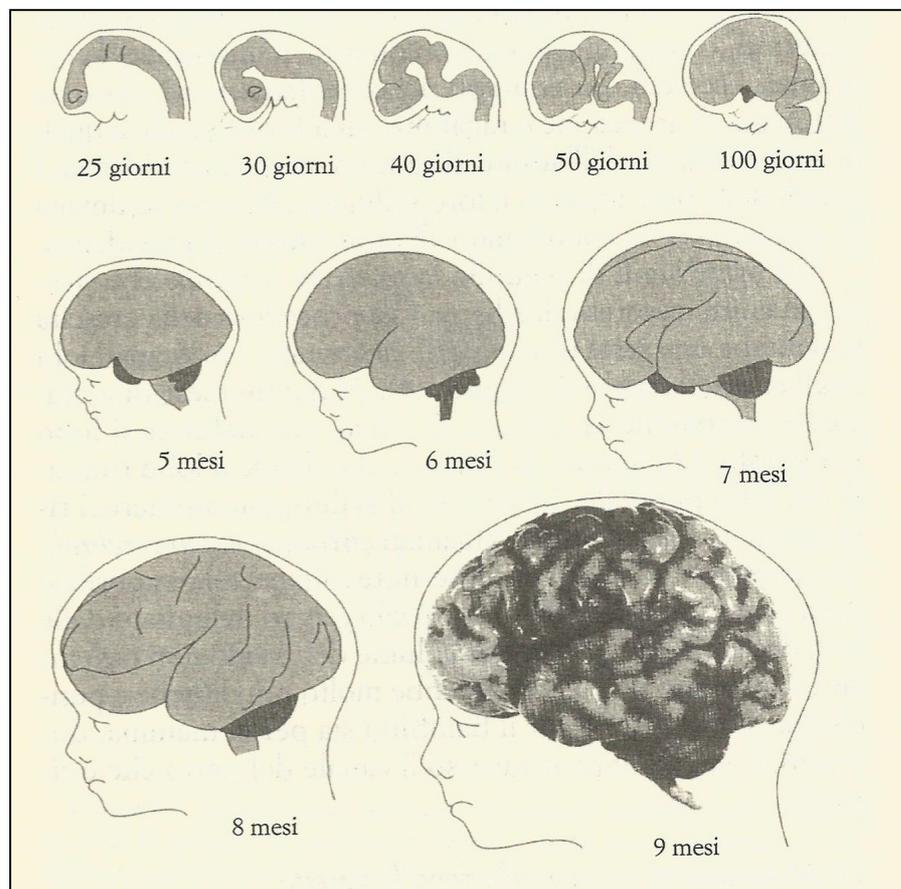


Fig. 6: Rappresentazione delle diverse fasi dello sviluppo del cervello prima della nascita. (Fabbro, 2004, pag. 15)

2.2 Studi sulla localizzazione del linguaggio nel cervello

Dalla seconda metà dell'Ottocento, si è giunti, tramite diversi studi, alla consapevolezza che il linguaggio è localizzato nell'emisfero sinistro.

Un adulto che presenta una lesione in questa parte del cervello, può presentare problemi di produzione o comprensione del linguaggio, chiamati nel gergo medico *afasie*. (Fabbro, 2004) Un primo documento su un'afasia, a seguito di una malattia del cervello, è un papiro egizio del 1700 a.C. Altri studi riportano come già nel sesto secolo a.C., nell'ambiente culturale ebraico, era nota una associazione tra perdita del linguaggio e paralisi degli arti di destra, patologie interessate da una lesione all'emisfero sinistro. Infatti, come oggi ci è ben noto, a livello del midollo allungato i fasci dei nervi motori si incrociano a "X" (decussazione), determinando così il fatto che l'emisfero cerebrale destro controlla la parte sinistra del corpo e viceversa.²¹ Si pensa che già nel quinto secolo a.C. anche Ippocrate, in base a delle sue affermazioni, avesse una conoscenza di quella che oggi chiamiamo decussazione, ma non si sa con quale grado di consapevolezza.

Per avere la certezza di queste conoscenze, bisognerà attendere gli studi di Broca, nella seconda metà del XIX secolo. (Fabbro, 1996)

Nella prima metà dell'Ottocento, in Francia, un medico tedesco di nome Gall, condusse degli studi sulle funzioni cerebrali superiori dell'uomo. In particolar modo localizzò le facoltà del linguaggio articolato e della memoria per le parole, nella regione orbitale del lobo frontale di entrambi gli emisferi cerebrali.

Questo portò all'accensione di innumerevoli dibattiti, ai quali prese parte un giovane chirurgo *Pierre Paul Broca*, riconosciuto ora come colui che ha scoperto la lateralizzazione del linguaggio nell'emisfero sinistro. Per arrivare a scoprire ciò, egli analizzò vari pazienti e dopo la loro morte confermò le ipotesi tramite le autopsie. In particolar modo egli visitò, nell'ospizio Bicetre di Parigi, un paziente maschio di 51 anni, che soffriva di una gangrena alla gamba destra. Nei vari colloqui, Broca constatò che egli pronunciava un solo monosillabo, pur capendo perfettamente cosa il medico diceva. Raccogliendo la storia clinica del paziente, il medico notò che soffriva di epilessia. All'età di trent'anni perse la capacità di parlare e dopo un paio di mesi fu

²¹ <http://www.giovannichetta.it/sistemanervoso.html>

ricoverato in ospizio. La persona era sana, non presentava disturbi psichici, ma aveva perso la capacità di esprimersi verbalmente. Dopo dieci anni dalla perdita del linguaggio, cominciò ad accusare un indebolimento muscolare, localizzato nella parte destra del corpo. Questo indebolimento, nell'arco di poco tempo, si trasformò in paralisi. Qualche mese dopo, il paziente morì di setticemia. Broca ebbe allora la possibilità di analizzare il cervello e si accorse che la struttura maggiormente colpita dalla lesione era la terza circonvoluzione frontale della corteccia cerebrale dell'emisfero sinistro.

Questa sua scoperta, fu da lui stesso relazionata, andandosi così a inserire nei vari dibattiti dell'epoca. Egli affermò di avere per la prima volta localizzato nel cervello una facoltà della mente umana: suggerì che la facoltà del linguaggio articolato fosse indipendentemente dalla comprensione verbale e dalla comunicazione non verbale e che fosse localizzata nella terza circonvoluzione del lobo frontale. (Fabbro, 1996) Chiaramente questa scoperta destò notevole scalpore. Per avere ulteriori conferme, Broca, continuò i suoi studi su pazienti che presentavano afasie e anche in questi rilevò la medesima lesione. Lui stesso, influenzato da quello che era il pensiero classico sulla simmetria, faceva difficoltà ad accettare il fatto che il linguaggio fosse rappresentato nel cervello solo nell'emisfero sinistro.

Nel 1865 Broca presentò la seconda importante scoperta: "Nous parlons avec l'hémisphère gauche" ossia "noi parliamo con l'emisfero sinistro". (Fabbro, 1996) Con essa si chiarì il fatto che, non solo le funzioni del linguaggio sono localizzate in alcune aree corticali, ma sono lateralizzate nell'emisfero sinistro.

Un altro studioso della localizzazione cerebrale della funzione del linguaggio, fu *Carl Wernicke*, giovane neurologo tedesco. Egli pubblicò una monografia dal titolo: "*Il complesso sintomatico afasico. Uno studio psicologico su base anatomica*". Da qui, sviluppò l'idea che la corteccia cerebrale fosse organizzata in un insieme di semplicissime funzioni psichiche, definite aree, le quali erano collegate tra loro. Quando due aree, a seguito dello sviluppo continuo di una determinata funzione, si collegavano tra loro, rimanevano associate. Egli, inoltre, suddivise il cervello in due grandi sezioni: il cervello frontale con funzione motoria e il cervello temporo-occipitale con funzione sensoriale.

Per quanto riguarda il linguaggio, egli ipotizzò che era un movimento volontario e come tale dovevano essere presenti dei centri sensoriali e dei centri motori, collegati fra

loro con delle vie nervose di connessione. Proprio perché erano tra loro collegati, egli ritenne indispensabile individuare l'esistenza di numerosi tipi di afasia, nei quali i disturbi del linguaggio erano in funzione del luogo di interruzione di tali collegamenti. (Fabbro, 1996) A lui va il riconoscimento di aver scoperto l'afasia sensoriale.

Ora, abbiamo sempre più la consapevolezza, anche in seguito alle nuove tecniche di indagine, che grazie ai neuroni presenti nell'area di Broca (cfr.2.1.2) riusciamo ad articolare le parole. Una lesione in quest'area porta a un eloquio lento e faticoso, spesso le persone colpite si esprimono solo con l'emissione di frammenti sillabici o di alcune parole oppure con semplificazione di frasi (es.: Marco casa). La comprensione della lingua solitamente è conservata. Si parla di afasia non fluente.

Grazie, invece, ai neuroni presenti nell'area di Wernicke (cfr. 2.1.2), comprendiamo il linguaggio. Una lesione in quest'area comporta il mantenimento di un eloquio fluente, ma con la presenza di errori e a volte risulta, addirittura, incomprensibile. La comprensione linguistica, invece, è fortemente compromessa. In questo caso si parla di afasia fluente.²²

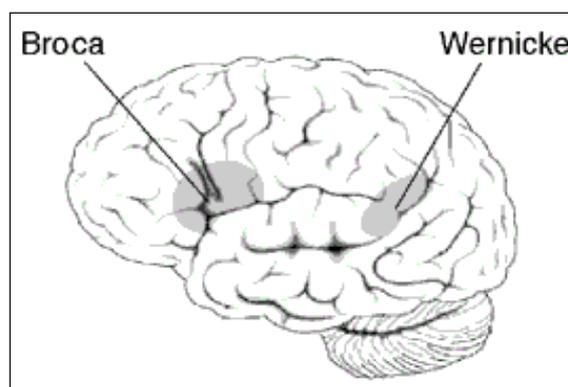


Fig. 7: Area di Broca e di Wernicke – https://it.wikipedia.org/wiki/Area_di_Broca

²² http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_ev/linggen0708-10.pdf

2.3 Memoria e linguaggio²³

Dopo aver analizzato l'anatomia cerebrale e visto dove si localizzano i centri del linguaggio nel nostro cervello, passiamo ad analizzare quali sono i processi cognitivi che incidono sull'acquisizione del linguaggio.

La *memoria* può essere definita come la capacità di conservare delle informazioni, ovvero la funzione psichica volta a codificare, mantenere e recuperare, sotto forma di ricordi, le informazioni relative alla nostra esperienza reale e sensoriale. A livello cerebrale, viene riconosciuto *l'Ippocampo* come sede della memoria.

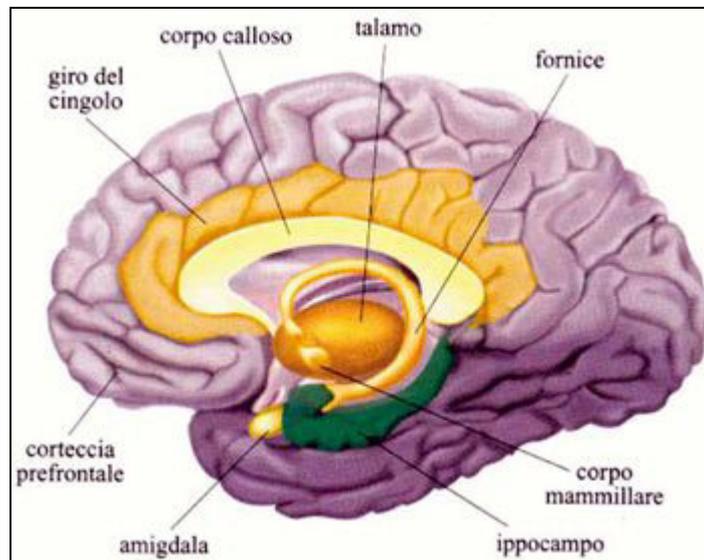


Fig. 8: Sistema limbico – www.treccani.it

Esistono diversi tipi di memoria: il ritornare con la mente a un episodio della propria vita passata è un compito di *memoria episodica*; programmare una sequenza di azioni da svolgere nel futuro è un compito di *memoria prospettica*, svolgere un calcolo aritmetico a mente coinvolge *la memoria di lavoro*, recuperare un nome conosciuto si riferisce alla *memoria semantica*. I ricordi contenuti nella memoria possono essere considerati la base della nostra identità: si potrebbe affermare che noi siamo ciò che

²³ Baroni M. R., *Psicologia*, Milano, A. Vallardi, 2008.

ricordiamo e ciò che dimentichiamo, sia nel senso di esperienze personali che di conoscenze acquisite. (De beni, [et al.], 2014)

Inoltre, svolge un ruolo importante nella conservazione e nella selezione degli individui: infatti è grazie alla memoria, conservando i ricordi di esperienze precedenti, che gli individui cercano di evitare le situazioni pericolose e ripetere quelle piacevoli. (Fabbro, 2004) Come afferma D. H. Ingvar, neuropsicologo svedese:

"la memoria serve per poter anche prevedere il futuro, funzione utile per la sopravvivenza dell'individuo, che gli consente di evitare situazioni dannose o mortali. La memoria, nel mammifero, si sviluppa con la crescita ed è quindi fortemente legata all'apprendimento, ma anche alle emozioni: infatti, a seconda della valenza emotiva della situazione, questa sarà memorizzata o meno." (Fabbro, 1996, pag. 101)

Un ruolo importante della memoria è l'aiuto che essa offre nell'acquisizione del linguaggio. Per un'adeguata educazione linguistica, è fondamentale conoscere i diversi "magazzini" della memoria, in quanto lo studente deve "acquisire", cioè immettere in memoria e poi saper recuperare ciò che ha memorizzato, in modo da poterlo usare. (Balboni, 2015)

La memoria si suddivide in:

- *La memoria sensoriale*: comprende i registri visivi e uditivi e consente una prima elaborazione delle informazioni ambientali sulla base delle loro caratteristiche fisiche. Ciò significa che questa memoria elabora l'input solo sulla base delle proprietà percettive. Riesce a mantenere pochissime informazioni ambientali per un tempo limitatissimo e se queste non sono velocemente spostate in un altro magazzino, vengono perse. Per cercare di mantenere queste informazioni, spesso viene messo in atto una strategia chiamata *rehearsal*, che consiste nella ripetizione dell'input, per elaborarlo in maniera più approfondita, sulla base di caratteristiche semantiche e non più solo percettive. (Daloiso, 2009a)
- *La memoria di lavoro*: in questa memoria vengono mantenute le informazioni per un breve periodo di tempo. Inoltre la sua funzione è necessaria anche per altri compiti: il ragionamento, la comprensione, l'apprendimento e la consapevolezza. (Fabbro, 1996) Comprende le seguenti sottocomponenti: - *l'esecutore centrale*, ossia un sistema che integra e controlla le informazioni

contenute nella memoria a breve termine ed è, inoltre, coinvolto nel recupero e nella riorganizzazione delle informazioni della memoria esplicita; - il *circuito fonologico*, formato a sua volta dal *magazzino fonologico* e dal *sistema di ripasso articolatorio*. Per memorizzare una parola, è necessario che prima sia depositata nel magazzino fonologico e poi ripetuta per essere mantenuta. La componente del circuito fonologico sembra risultare fondamentale nell'acquisizione della lingua madre e di una lingua straniera; (Fabbro, 1996) - il *magazzino episodico temporaneo*, il quale memorizza per poco tempo le informazioni episodiche multimodali, integrandole poi nei sistemi della memoria a lungo termine dichiarativa. Ciò che distingue la memoria di lavoro dagli altri magazzini è: -*l'attivazione subordinata all'attenzione*, ossia per utilizzarla bisogna mettere in uso anche l'attenzione selettiva; - *i limiti quantitativi*, sembra che non si possa tenere in memoria più di otto/nove elementi; - *i limiti temporali*, gli elementi possono rimanere in memoria per massimo trenta secondi; - la *strategia di ripetizione*, per mantenere l'informazione basta ripeterla, coinvolgendo così di più la parte fonetica, che quella semantica. Sul piano neuroanatomico, la memoria di lavoro coinvolge l'area di Broca, coinvolta nel linguaggio, grazie alla quale si ripetono le informazioni da mantenere, attivando anche la zona del lobo parietale. (Daloiso, 2009a)

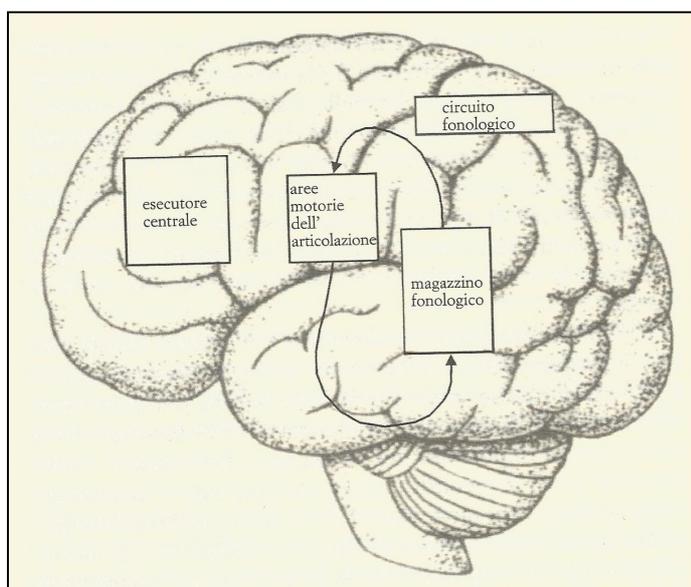


Fig. 9: Rappresentazione dei sottosistemi che compongono la memoria a breve termine verbale. (Fabbro, 2004, pag. 72)

- La *memoria a breve termine*, ciò che è stato elaborato dalla memoria di lavoro, viene poi trasferito nella memoria a breve termine, la quale elabora le strutture di superficie. I suoi limiti sono che le informazioni vengono velocemente dimenticate e ne assimila di nuove sulla base dei contenuti precedenti. (Balboni, 2015) Solitamente si ricordano 5 +/- 2 elementi.
- La *memoria a lungo termine*, nella quale vengono conservate le informazioni, che sono state adeguatamente elaborate, per tutto l'arco della vita. Nella memoria a lungo termine è possibile distinguere la memoria implicita ed esplicita.

2.3.1 Memoria esplicita e implicita

Durante la prima e seconda infanzia, in particolar modo, i bambini apprendono competenze e conoscenze tramite l'utilizzo della *memoria implicita* ed *esplicita*: due magazzini a lungo termine. (Daloiso, 2009a) Questi due tipi di memoria sono fondamentali anche nell'acquisizione della lingua materna e seconda.

2.3.2 La memoria implicita

La *memoria implicita* fa riferimento a un apprendimento che ha come base di sviluppo la ripetizione, esso può avvenire anche al di fuori della consapevolezza del soggetto o semplicemente non lo ricorda, ma in alcuni casi, invece, ne è pienamente consapevole. (Fabbro, 1996) Si tratta della memoria del "saper fare", ossia consente di memorizzare procedure, sequenze motorie, complessi comportamentali di azione e reazione che il corpo ha imparato a esercitare in maniera sempre più automatica ed inconscia. (Daloiso, 2009a) E' una memoria antica, che interessa gran parte degli esseri viventi.

E' la prima forma di memorizzazione che il bambino presenta già nel grembo materno, dominante nei primi 8-10 mesi di vita, fino circa ai sei anni, anche se, già attorno ai due anni, iniziano a comparire forme di immagazzinamento esplicito. (Daloiso, 2009a) (Fabbro, 2004)

La memoria implicita presenta delle sottocomponenti:

- sistemi per l'acquisizione di procedure cognitive - motorie, definita anche memoria procedurale;
- sistemi per l'acquisizione di riflessi condizionati, ossia il collegamento tra stimoli sensoriali e complesse risposte fisiologiche, definito anche condizionamento (studiato da Pavlov)
- il priming, capacità di risolvere compiti di completamento uditivo o visivo. (Fabbro, 1996) (Fabbro, 2004)

Inoltre presenta determinate caratteristiche:

- le conoscenze sono interiorizzate e ordinate in procedure e sequenze d'azione *automatiche*, utilizzate al di fuori del controllo del soggetto. Egli può decidere gli obiettivi da raggiungere, ma non come eseguirli;
- le conoscenze vengono apprese secondo sequenze di apprendimento *casuali*, *non serve attenzione* e concentrazione;
- si è *inconsapevoli* dei propri apprendimenti e non si riesce a verbalizzarli;
- si possono acquisire nuove conoscenze, anche durante lo svolgimento di altre attività (*trasversalità*).
- le conoscenze implicite migliorano con la *pratica*. (Fabbro, 1996) (Daloiso, 2009a) (Daloiso, 2009b)

2.3.3 La memoria implicita e il linguaggio

Le prime forme di memorizzazione implicita sono riscontrabili, come già ricordato, nell'utero materno e corrispondono proprio alla capacità di riconoscere e discriminare suoni linguistici. (Daloiso, 2009b)

Per l'acquisizione della lingua materna e in parte per l'acquisizione di lingue seconde e straniere, il magazzino più utilizzato è quello della memoria implicita, che permette di memorizzare aspetti fonologici e morfosintattici, in automatismi inconsci. (Daloiso, 2009a) (Daloiso, 2009b) Inoltre, la memoria implicita consente l'apprendimento di *routine linguistiche*, ossia, come riporta Daloiso,:

"l'insieme degli atti linguistici associati stabilmente ad un'azione frequente e ripetuta all'interno di un contesto comunicativo specifico." (Daloiso 2009a, pag. 69).

Le sedi neurologiche della memoria implicita, responsabili della fonologia e sintassi, sono determinate strutture sottocorticali e aree specifiche della corteccia cerebrale coinvolte nella percezione e nel movimento. Queste maturano prima delle aree corticali associative, destinate alla memoria esplicita. (Fabbro, 2004)

2.3.4 La memoria emozionale implicita

La *memoria emozionale implicita* è una tipologia di memoria inconscia, che pur mantenendo tutte le caratteristiche classiche della memoria implicita, si distingue per il fatto che, per registrare una traccia, non è necessaria la ripetizione, ma è necessaria una breve esposizione.

Nell'acquisire una lingua, il bambino associa le memorie procedurali implicate nell'acquisizione del linguaggio all'insieme delle memorie emozionali inconse. Infatti, l'acquisizione della prima lingua è fortemente influenzata dal rapporto madre-figlio, per questo viene comunemente definita "lingua materna". (Fabbro, 2004) Ciò porta anche a far riflettere su come sia molto più facile apprendere in questo modo una lingua, piuttosto che studiarla sui libri.

2.3.5 La memoria esplicita

La *memoria esplicita*, chiamata anche *memoria dichiarativa*, è quella forma di memoria che viene attivata quando si vuole memorizzare volontariamente delle informazioni di natura concettuale e fattuale. Permette, inoltre, di immagazzinare sia episodi ed eventi di vita, in questo caso si parla di *memoria episodica*, sia conoscenze dichiarative, nozioni, informazioni, in questo caso si parla di *memoria semantica*. (Daloiso, 2009a)

La memoria episodica e quella semantica sono riconosciute come sottocomponenti della memoria esplicita. Quest'ultima fa riferimento alle conoscenze apprese consapevolmente che l'individuo è in grado di verbalizzare. Viene maggiormente utilizzata nella terza infanzia .

Anch'essa presenta delle caratteristiche:

- siamo *consapevoli* di ciò che stiamo apprendendo;

- l'apprendimento avviene grazie agli elevati *livelli attentivi* messi in atto;
- permette l'immagazzinamento sia di eventi che di conoscenze;
- l'immagazzinamento migliora se c'è la *volontà* dell'individuo nell'apprendere;
- ciò che viene appreso può essere *consapevolmente verbalizzato*;
- a volte basta anche *una sola esposizione* per apprendere. (Fabbro, 1996)
(Daloiso, 2009b) (Dalosio, 2009a)

2.3.6 Memoria esplicita, sedi e linguaggio

Le strutture coinvolte nel processo di memorizzazione esplicita sono: l'*ippocampo* per fissare le informazioni, il quale inizia a maturare dagli 8-10 mesi; le *aree associative* per l'immagazzinamento e il *sistema frontale* per il recupero delle informazioni salvate. (Daloiso, 2009a)

Per quanto riguarda il linguaggio, le parole e i significati sono memorizzati nella memoria esplicita, quindi risulta fondamentale per apprendere volontariamente, il significato di nuove parole. (Fabbro, 2004)

2.3.7 Memoria esplicita ed emozioni

Le emozioni giocano un ruolo fondamentale nell'immagazzinamento di una traccia nella memoria esplicita. La memorizzazione aumenta quando il soggetto è coinvolto dal punto di vista emotivo. Le emozioni fungono da spartiacque tra ciò che vale la pena di essere ricordato oppure no. Un'emozione fortemente negativa, al contrario di una positiva, porta a dimenticare completamente l'evento, come meccanismo di difesa.

Tutto ciò è dovuto al fatto che l'ippocampo fa parte anche del *sistema limbico*.

Da quanto descritto, si può dedurre che tutti noi impariamo la nostra lingua madre utilizzando principalmente quelli che sono i processi di memoria implicita. Ciò accade anche per tutti coloro che, da piccoli, vengono esposti a una seconda lingua in maniera diretta, con cadenza giornaliera.

Se invece si vuole apprendere, in maniera del tutto consapevole, una nuova lingua con le sue strutture grammaticali, vengono messi in atto meccanismi di memoria esplicita.

Nel passato, l'insegnamento delle lingue classiche avveniva con questo secondo metodo, che ci influenza negativamente ancora oggi, portando molte volte lo studente a provare antipatia verso la nuova lingua.

2.4 Il ruolo dell'attenzione, dell'intelligenza, della motivazione e delle emozioni nell'apprendimento

Come riportato nei paragrafi precedenti, anche *attenzione, emozioni e motivazione* incidono sulla memoria e, di conseguenza, sono elementi importanti per l'acquisizione di una lingua, sia essa materna o seconda o straniera.

2.4.1 L'attenzione²⁴

Quando si apprende una lingua, in particolar modo se ciò avviene in contesti scolastici, questo processo richiede grande sforzo attentivo.

Ma cosa si intende per attenzione?

E' un agglomerato di processi neuropsicologici, tra i quali emergono fenomeni di:

- *sollecitazione*, ossia la capacità di prepararsi dal punto di vista fisiologico a ricevere informazioni dall'ambiente che ci circonda;
- *attenzione sostenuta*, ossia la capacità di mantenere un certo livello di attenzione su un compito per un periodo di tempo prolungato;
- *attenzione selettiva esogena*, che si attiva quando uno stimolo inaspettato richiama la nostra attenzione, indipendentemente dalla nostra volontà;
- *attenzione selettiva endogena*, cioè la capacità di scegliere determinati input da approfondire successivamente;
- *attenzione distribuita*, capacità di prestare attenzione a più input contemporaneamente.

²⁴Daloiso M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina, 2009a.

L'attenzione presenta limiti sia *quantitativi*, sia *qualitativi*: nel primo caso si fa riferimento al numero di elementi ai quali la persona può prestare attenzione contemporaneamente e per quanto tempo può protrarsi; nel secondo caso si fa riferimento al fatto che, se l'attenzione viene sollecitata per lunghi periodi di tempo, la qualità della prestazione decade. L'attenzione, inoltre, può essere "disturbata", nella normale vita quotidiana, sia da input ambientali che da caratteristiche proprie della persona.

2.4.2 L'intelligenza

L'intelligenza, nelle sue varie sfaccettature, è un fattore che incide sull'apprendimento delle lingue.

In questo paragrafo, mi limito solo a darne una definizione. L'argomento verrà ripreso nel capitolo terzo, dove tratterò del diverso approccio dell'insegnamento, all'allievo, a seconda dell'intelligenza che quest'ultimo presenta (cfr. 3.1.1).

Non esiste ancora oggi una definizione univoca di intelligenza, essa include una serie di abilità che possono essere misurate in vario modo e sono fonte di differenze individuali. La maggior parte degli individui si colloca in un punteggio che, in termini di *QI*, si colloca intorno al 100, mentre una percentuale inferiore della popolazione ottiene punteggi molto più alti o molto più bassi. Le differenze nel *QI*, attribuibile a un intreccio di variabili ambientali e individuali, hanno un impatto in diversi ambiti della vita quotidiana delle persone, soprattutto nelle situazioni definibili complesse per la novità, ambiguità, varietà e imprevedibilità degli elementi che devono essere considerati. Partendo dall'approccio psicometrico, che ha più fortemente influenzato lo studio dell'intelligenza, alcune posizioni hanno suggerito che l'intelligenza sia meglio rappresentata da un fattore unitario (FATTORE *G*), o in alternativa da una costellazione di fattori. Altre proposte hanno puntato l'accento su un'organizzazione gerarchica dell'intelligenza, intesa come la somma delle varie abilità, che possono contribuire a comprendere il suo sviluppo. All'interno della tradizione cognitivista, invece, l'intelligenza è pensata come il risultato del funzionamento di processi cognitivi di base, che contribuiscono a prevedere la prestazione dell'individuo. (De beni, [et al.], 2014)

2.4.3 *Le emozioni e la motivazione*

Come esposto precedentemente, le emozioni incidono fortemente sull'apprendimento di nuove conoscenze, a seconda che siano positive o negative.

Anche la motivazione personale ad apprendere incide fortemente: difficilmente si apprende qualcosa se non siamo motivati nel farlo.

Ma cosa sono le emozioni e la motivazione?

Spinta, movimento, attrazione: è questo il significato etimologico di motivazione, dal latino motus. La motivazione indica, quindi, la direzione e la forza del nostro agire. E' possibile distinguere una motivazione all'avvicinamento, che porta ad affrontare un compito, da una all'allontanamento, che spinge a volerlo evitare. *La motivazione è una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo.* Il concetto di motivazione è, quindi, utilizzato per comprendere perché una persona svolge un compito e lo fa in un determinato modo, quanto insiste, e le ragioni per cui mantiene interesse e impegno nella sua esecuzione. Esistono differenze individuali a livello qualitativo e quantitativo. Si posso, inoltre, distinguere tre stadi: motivato, demotivato, non motivato: il primo è tipico di chi agisce avendo delle motivazioni, il secondo di chi non agisce in base a delle motivazioni, il terzo di chi non possiede motivazioni. (De beni, [et al.], 2014)

Nella normale esperienza quotidiana di un individuo, le *emozioni* hanno importanti funzioni cognitive e adattive in quanto, fornendo l'energia motivazionale e fisiologica, preparano e sostengono le reazioni agli eventi, focalizzano l'attenzione e modulano pensieri e aspettative. Le emozioni sono la risultante dei processi motivazionali. Discendono, infatti, da una serie di aspetti: gli obiettivi alla padronanza o alla prestazione, le aspettative, il soddisfacimento dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazione e si manifestano a riguardo di eventi centrali per la definizione di sé. Le emozioni sono, quindi, degli indicatori delle motivazioni, degli obiettivi e delle priorità che determinano valutazioni cognitive riguardanti le percezioni di controllo e di valore, che sostengono il processo emotivo-motivazionale e si interconnettono con gli aspetti strategici, metacognitivi e di autoregolazione, instaurando un processo circolare. (De beni, [et al.], 2014)

Cosa lega tra loro emozioni e apprendimento?

La risposta si trova nel nostro cervello: infatti è proprio il *sistema limbico* che regola l'uno e le altre. Fanno parte del circuito neurobiologico:

- *l'amigdala*, la quale in connessione con altre strutture nervose, crea due tipi di circuiti: il *circuito subcorticale*, che trasmette le informazioni al talamo sensoriale, valutando velocemente l'input e fornendo risposte rapide e il *circuito corticale*, che connette l'amigdala ai sistemi sensoriali e permette la valutazione di eventi emotigeni e l'attribuzione di un significato emotivo;
- *l'ipotalamo*, regola i rapporti con l'ambiente, controlla gli istinti;
- *l'ippocampo*, è alla base della memoria esplicita.

In situazioni di forte stress, viene bloccata la produzione di *noradrenalina*, neurotrasmettitore che favorisce la memorizzazione, con la conseguenza che l'allievo non ricorda più ciò che aveva appreso. (Daloiso, 2009a)

Per capire come la motivazione incide sull'apprendimento, si può fare riferimento a dei modelli:

- il *modello egodinamico* di *Titone*, secondo il quale ognuno di noi ha un progetto di sé e per realizzarlo mette in atto una strategia: se si raggiungono i risultati attesi, senza tanti sforzi, la motivazione verso quel progetto rimane, al contrario decade. Questa affermazione porta a sottolineare il fatto che ciò che spinge lo studente a studiare una lingua straniera è il risultato.
- Il *modello tripolare*, secondo il quale ciò che guida l'agire umano è: da una parte il *dovere*, il quale non porta all'apprendimento; dall'altra il *bisogno*, il quale funziona solo se è percepito e fino a quando lo studente sente di averlo soddisfatto; infine il *piacere*. Questo modello evidenzia il fatto che lo studente decide se le azioni che ha intrapreso confermano la strategia, nel nostro caso rafforzando l'idea che imparare una lingua, come può essere l'inglese è utile (bisogno), piacevole anche se bisogna farlo a scuola, ottenendo quindi certi risultati (dovere).

Per ultimo, sulla base della teoria emotiva dell'input (Schumann, 1999), il cervello seleziona quello che vuole selezionare sulla base di cinque motivazioni: *novità, attrattiva, funzionalità, realizzabilità e sicurezza psicologica e sociale*. (Balboni, 2015)

2.5 Come avviene nel bambino l'apprendimento della prima lingua?

25

Dopo aver osservato quali sono i fattori cognitivi che incidono sull'acquisizione della lingua, passiamo ad analizzare come il bambino apprende la lingua materna, premessa, per comprendere poi come avviene l'acquisizione della lingua seconda.

Numerosi studi hanno evidenziato come il feto, all'interno dell'utero, sia in grado di distinguere la voce della madre dalle altre. Ciò significa che è già in grado di ascoltare e memorizzare, ma soprattutto di apprendere. Quella che viene considerata una vera e propria forma di apprendimento, è l'adattamento vocale: alla nascita i bambini riconoscono anche la lingua parlata dalla madre e non solo la voce; inoltre, sono già in grado di discriminare i suoni e questo aspetto può essere forse dovuto al fatto che l'essere umano presenta già un apparato uditivo programmato per distinguere i suoni del linguaggio.

Come riporta Fabbro:

"Fino ai sei mesi di età i bambini sono in grado di discriminare i suoni di tutte le lingue umane. Tale capacità si riduce progressivamente tra i sei e i dodici mesi. A un anno di età i bambini riescono a discriminare solo i suoni della lingua cui sono esposti. Ricerche recenti hanno dimostrato che l'esposizione precoce, tra i nove e i dieci mesi, a una lingua straniera in contesti di interazione sociale, mantiene la capacità di riconoscere le caratteristiche distintive dei fonemi di questa lingua." (Fabbro, 2004, pag. 29-30)

2.5.1 Dalle vocalizzazioni alle prime parole: l'espressione vocale

Il periodo che va dalle vocalizzazioni alla produzione delle prime parole si chiama *periodo pre-linguistico*. Si compone di quattro fasi:

- *Fase delle prime vocalizzazioni*: concernente i primi tre mesi di vita del bambino, dove egli prevalentemente piange e produce le prime vocalizzazioni (ga - gu);

²⁵ Fabbro F., *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio, 2004.

- *Fase della lallazione rudimentale*: dal quarto mese aumenta la produzione di suoni consonantici e vocali e verso il sesto mese si manifestano le prime combinazioni di consonanti e vocali;
- *Fase della lallazione canonica*: caratterizza il settimo mese di vita del bambino, nel quale inizia a comporre le prime sillabe. Il bambino le ripete e sembra parlare.
- *Fase della produzione delle prime parole*: tra i nove e i diciotto mesi, il bambino pronuncia le sue prime parole, le quali sono formate da sillabe uguali tra loro (tata - papa- dada)

Dai diciotto mesi ai quattro anni il bambino continua il suo sviluppo articolatorio, perfezionando la pronuncia; la correttezza è raggiunta prima dalle bambine, rispetto ai bambini.

2.5.2 Ulteriori passaggi nell'acquisizione della prima lingua

Le ulteriori tappe di sviluppo sono:

- *Stadio pre-linguistico*: durante il primo anno di vita il bambino migliora sempre più la propria capacità di relazionarsi verbalmente con gli altri. Nei primi tre mesi è fortemente orientato verso i genitori, dal quarto si orienta verso i suoni e al sesto li discrimina in base al proprio interesse.
- *Stadio della parola-frase*: la prima parola viene pronunciata attorno agli undici mesi circa, subito dopo producono enunciati formati da una sola parola. Man mano il numero di parole aumenta, ma quelle comprese sono nettamente superiori a quelle pronunciate.
- *Stadio delle frasi formate da due parole*: nel periodo che va dai diciotto ai ventiquattro mesi formano frasi con due parole e comprendono i pronomi personali. Tendono a ripetere sempre le stesse frasi e non sono sempre in grado di rispondere correttamente ai quesiti posti. Si osservano comportamenti ecolalici.
- *Piccole frasi con più di due parole*: dai ventiquattro ai trentasei mesi, produce frasi omettendo le parole funzioni. Aumentando poi il suo vocabolario, diminuiscono i monologhi e iniziano le vere e proprie conversazioni.

- *Sviluppo grammaticale e morfologico*: dai tre anni il suo linguaggio è sempre più completo: le frasi si allungano, contengono le parole funzione, coniuga verbi e inizia a concordare correttamente articoli, nomi e aggettivi. Risponde adeguatamente alle domande.
- *Completamento dell'acquisizione grammaticale e pragmatica della comunicazione verbale*: dai cinque anni il bambino perfeziona sempre più le strutture grammaticali, correggendo anche gli errori commessi. Il linguaggio ormai è sempre più simile a quello dell'adulto.

2.5.3 Fattori per facilitare l'acquisizione della prima lingua

Come realmente i bambini apprendono la capacità di parola è ancora un affascinante mistero: per alcuni è un processo automatico, per altri fondamentale è l'apprendimento.

Da alcuni studi, sono emersi dei fattori che aiuterebbero il bambino in questa acquisizione:

- *il fenomeno del "contagio"*: alcuni neonati, già qualche ora dopo la nascita, sono in grado di imitare alcuni comportamenti di mimica facciale degli adulti. A cinque mesi, oltre l'imitazione delle facce, sono in grado di imitare le produzioni vocali; chiaramente tutto ciò è inconscio. Di notevole rilevanza è la *teoria motoria della decodificazione del linguaggio*, secondo la quale l'imitazione motoria subliminale gioca un ruolo fondamentale nella comprensione del linguaggio. Per riconoscere l'invarianza dei suoni, il cervello di chi ascolta deve simulare interiormente i processi motori coinvolti nella produzione dei suoni ascoltati. Tutto ciò è reso possibile grazie ai neuroni specchio (cfr. 2.1.2)
- *Il comportamento ecolalico*: ripetizioni di parole e frasi, anche senza la possibilità di chiara comprensione. E' fondamentale per lo sviluppo linguistico.
- *L'accomodazione vocale*: consiste nel migliorare sempre più la propria produzione verbale, facendola assomigliare a quella dell'adulto, come se ci fosse un desiderio di assomigliare a lui e integrarsi.

Da questa semplice descrizione, si capisce come il linguaggio si sviluppi a partire da quelle che sono componenti innate, fisiologiche, ma risulta chiaro come sia

fondamentale un adeguato ambiente socio-culturale: i bambini che crescono in un ambiente socio-culturale elevato, acquisiscono prima il linguaggio.

2.6 I cosiddetti ... "periodi critici"

Finora abbiamo visto dal punto di vista dell'anatomia dove è localizzato il linguaggio, i processi cognitivi che lo interessano, le fasi di sviluppo della lingua materna ed ora entriamo nel vivo del nostro focus, osservando quali sono i cosiddetti "periodi critici" per acquisire la lingua, sia quella materna, ma soprattutto quella seconda e straniera.

2.6.1 La plasticità cerebrale

Come riportato da Daloiso:

"la maturazione cerebrale nei primi anni di vita è caratterizzata dall'interazione tra molteplici fattori neuro-evolutivi, che determinano una notevole *plasticità cerebrale*, intesa come capacità di formare un numero elevato di connessioni sinaptiche e gruppi neuronali specifici, in relazione ad esperienze di apprendimento". (Daloiso, 2009a, pag. 98)

I fattori neuro-evolutivi sono: la densità neuronale, l'aumento della lunghezza dei dendriti, la mielinizzazione, la sinaptogenesi e l'attività metabolica.

Le aree del cervello si sviluppano seguendo le medesime fasi, ognuna con tempi differenti. (cfr. 2.1.3) Queste sono:

- un incremento improvviso della densità neuronale e della sinaptogenesi;
- una lenta riorganizzazione sinaptica;
- il completamento della maturazione cerebrale.

Un'area cerebrale raggiunge il suo pieno sviluppo nel momento in cui i fattori neuro-evolutivi raggiungono i livelli tipici dell'adulto. Ciò che fortemente incide sulla maturazione cerebrale è la componente genetica, ma un ruolo di un certo peso lo esercita anche l'ambiente.

Il fatto che le aree cerebrali maturino seguendo delle tappe comuni, ma ognuna con il proprio ritmo, spiega come per il linguaggio ci siano dei dislivelli sul piano delle

abilità linguistiche. (Daloiso, 2009a) Tutto ciò è di fondamentale importanza perché, come riportato da Daloiso:

"la conoscenza delle potenzialità cerebrali che contraddistinguono l'apprendimento durante i primi anni di vita induce dunque a ritenere che l'esposizione a più lingue possa condurre alla creazione di canali nervosi e gruppi neuronali deputati in modo specifico all'elaborazione dell'input di ciascuna lingua. " (Daloiso, 2009a, pag. 99)

2.6.2 I "periodi critici"

Lo studio di quelli che oggi sono chiamati "periodi critici" per l'acquisizione delle lingue, inizia già con quelli che venivano definiti "*bambini selvaggi*", abbandonati e ritrovati nei boschi. Costoro crescevano senza modelli da imitare e acquisivano abilità motorie ristrette, globali e non sapevano parlare. Gli studiosi, però, si accorsero che, se venivano introdotti in un ambiente sociale adeguato, prima degli otto anni, recuperavano le facoltà motorie, linguistiche, eccetera, ma dopo questa età le speranze erano nettamente inferiori. (Fabbro, 2004)

Oggi per "*periodo critico*" per l'acquisizione della lingua si intende:

"la finestra temporale oltre la quale non è più possibile acquisire un determinato codice verbale, come lingua materna."(Fabbro, 2004, pag. 78)

La definizione è stata fatta risalire a degli studi di *Lenneberg*, secondo il quale, durante i primi anni di vita il meccanismo di acquisizione linguistica è al massimo livello e decadrebbe con la pubertà. (Balboni, 2015)

Ora, gli sviluppi nell'ambito neuroscientifico sono arrivati a sottolineare il fatto che non si può considerare il "periodo critico" come un blocco temporale uniforme, ma bisogna prendere in considerazione l'idea di un *continuum* di archi temporali, durante i quali, come riporta Daloiso:

"le aree cerebrali deputate a determinate funzioni linguistico-cognitive procedono progressivamente verso la maturazione, diminuendo il grado di plasticità neuronale del cervello". (Daloiso, 2009b, pag. 49)

Ciò ha diminuito la drasticità della definizione di "periodo critico", evidenziando il fatto che dalla pubertà diminuisce la capacità di una acquisizione fonetica perfetta, ma

rimane comunque la possibilità di imparare la lingua. (Balboni, 2015) Si arriva, perciò, a sviluppare il concetto di "*periodi critici multipli*", in base al quale è dunque possibile individuare una serie di finestre temporali per l'acquisizione linguistica. (Daloiso, 2009a) In questi archi temporali, è possibile acquisire più lingue con buoni risultati sia a livello qualitativo (es.: pronuncia) sia a livello quantitativo, ma solo se l'esposizione alla lingua è consistente e costante. (Daloiso, a cura di Santipolo, 2012)

PERIODI CRITICI PER L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA			
	PRIMO PERIODO (0-3 anni)	SECONDO PERIODO (4-8 anni)	TERZO PERIODO (da 9 anni)
Caratteristiche linguistiche	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale 	<ul style="list-style-type: none"> - pronuncia perfetta - ottimo sviluppo delle abilità linguistiche - ottima competenza grammaticale - possibili interferenze tra lingue 	<ul style="list-style-type: none"> - accento straniero - difficoltà sintattiche - difficoltà nella acquisizione di parole funzionali - maggiore possibilità di fossilizzazione
Correlati neurologici	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - memoria implicita 	<ul style="list-style-type: none"> - fattori maturazionali - maturazione memoria esplicita - inizio lateralizzazione 	<ul style="list-style-type: none"> - funzioni cognitive stabilizzate - lateralizzazione completa
Rappresentazione cerebrale	Le lingue acquisite sono rappresentate nelle stesse aree cerebrali.	Le lingue sono rappresentate in parte nelle stesse aree.	Le lingue acquisite tardivamente sono rappresentate in regioni diverse, più estese di quelle della lingua materna.

Fig. 10: Periodi critici per l'acquisizione linguistica. (Daloiso, 2009a, pag. 100)

La tabella evidenzia come, nel primo e nel secondo periodo, sia possibile imparare una nuova lingua alla pari della lingua materna ed è quindi in questi momenti che i bambini andrebbero educati al plurilinguismo. Infatti, come visto nel sottoparagrafo 2.5.1, i bambini nei primi nove mesi di vita iniziano a produrre suoni vocali e

consonantici, per poi arrivare a combinarli tra loro fino a comporre le prime sillabe. Dopo i nove mesi, pronunciano parole formate da sillabe uguali. La stessa identica cosa accade se in questi primi mesi, i piccoli vengono messi a contatto costante con un'altra lingua, diversa da quella materna, arrivando a possedere una pronuncia perfetta e presentando un ottimo sviluppo della abilità linguistiche. Dai tre anni, il linguaggio in LM del bambino è sempre più adeguato e si assiste allo sviluppo grammaticale. Si comprende, così, come mai il bambino esposto alla LS nei primi tre anni di vita, possieda un'ottima competenza grammaticale. Dopo i cinque anni, il linguaggio ormai è sempre più simile a quello dell'adulto per quanto riguarda la LM. Ecco perché il bambino che viene esposto alla LS dai quattro anni, presenta una pronuncia perfetta, un ottimo sviluppo di abilità linguistiche e competenze grammaticali, ma può presentare possibili interferenze tra lingue.

Non tutti gli aspetti del linguaggio rientrano nei "periodi critici": il lessico semantico e le competenze pragmatiche linguistiche si apprendono in qualsiasi momento, ma dopo il secondo periodo critico è più difficile sviluppare un'adeguata capacità fonetica e un'adeguata capacità a livello morfosintattico. Questi due aspetti si immagazzinano nella memoria implicita, che, come ricordato nel paragrafo 2.3, si sviluppa nei primi mesi di vita e ciò spiega perché sia più facile svilupparli nei primi anni di vita. Aspetti pragmalinguistici e lessico semantico, invece, sono immagazzinati nella memoria esplicita, che si sviluppa successivamente. (Daloiso, a cura di Santipolo, 2012)

Dal punto di vista neurofisiologico, studi sofisticati, hanno evidenziato che gli elementi grammaticali della lingua materna sono rappresentati nel lobo frontale dell'emisfero sinistro, mentre gli elementi semantici sono presenti nelle porzioni posteriori di entrambi gli emisferi, con la preferenza di quello sinistro. Quando la seconda lingua viene appresa prima degli otto anni, gli elementi grammaticali vengono registrati nelle stesse aree cerebrali; al contrario, se la lingua è appresa dopo gli otto anni, sono posizionati nelle stesse aree degli elementi semantici della lingua materna. Ciò comporta una minore rappresentazione nei sistemi della memoria procedurale. (Fabbro, 2004)

2.7 Essere bilingue

Per concludere, dopo aver visto come siamo fatti dal punto di vista anatomico, come questo incide sull'apprendimento del linguaggio, come il piccolo apprende la lingua e quali sono i periodi migliori per farlo, vorrei focalizzarmi su chi è il bambino bilingue e come, quando e perché educare al bilinguismo.

Secondo *Grosjean*, più della metà della popolazione è bilingue (Fabbro, 1996) e questo dato può sembrarci strano. In realtà la stranezza è dovuta esclusivamente a questioni politiche: infatti, ancora oggi, non si considera appieno il dialetto come lingua riconosciuta; è dunque tutti coloro che conoscono, per esempio, l'italiano e la forma dialettale della propria regione di appartenenza, sono considerati monolingui.

Alla fine di innumerevoli dibattiti, oggi si ritiene che una persona è bilingue se conosce, comprende e parla:

- due lingue;
- due dialetti;
- una lingua e un dialetto.

Un'altra caratteristica di questi soggetti è che, solo con la loro piena volontà, possono separare nettamente i due codici linguistici nel parlare, ciò significa non mescolare le parole di una lingua (esempio italiano) con l'altra (dialetto veneto). (Fabbro, 1996)

2.7.1 Il cervello bilingue

Nel soggetto bilingue, si presenta una precisa organizzazione cerebrale delle lingue acquisite in macro-moduli. Al loro interno, sono presenti sub-sistemi per ciascuna lingua acquisita. A seconda dell'età di acquisizione, si formano differenti relazioni tra macro-moduli e sub-sistemi. Ciò è regolato da principi neuropsicologici:

- la *soglia di attivazione linguistica*: l'attivazione di un determinato sub-sistema avviene solo nel momento in cui, nell'area cerebrale dove questo si trova, è presente una certa quantità di impulsi neuronali. La soglia di attivazione viene abbassata con l'età di acquisizione della lingua, la frequenza, la recenza di

utilizzo, il coinvolgimento positivo nell'acquisire la lingua, che porta poi a saperla adeguatamente utilizzare;

➤ *l'accesso diretto*: chi ha acquisito la seconda lingua in tenera età, ha un accesso diretto ai sub-sistemi che la governano e quindi nell'utilizzarla non mette in atto fenomeni di traduzione;

➤ *il rapporto lessico-concetti*: secondo la teoria del sistema lessicale-concettuale tripartito, esistono magazzini diversi per il lessico di ciascuna lingua e un sistema concettuale unico. Nei bambini che hanno appreso precocemente la lingua, la connessione tra questi è diretta, non lo è invece per coloro che hanno appreso tardivamente la lingua. (Daloiso, 2009b)

2.7.2 Essere bilingui crea problemi?

Le persone che si esprimono correttamente in due o più lingue si ritengono assolutamente normali, ma a questo proposito sono stati fatti degli studi per constatare i livelli di intelligenza tra monolingui e bilingui. I risultati non hanno messo in evidenza nessuna significativa differenza, a parte il fatto che alcuni studiosi ritengono che i bambini bilingui siano più "fortunati" nella vita, in quanto avranno la possibilità di muoversi in vari paesi non riscontrando problemi di comprensione, possano avere più possibilità lavorative, avere maggior accesso a documenti, eccetera. (Fabbro, 1996)

In particolar modo, nel passato, sono state mosse delle critiche al bilinguismo, ritenendolo negativo. Alcuni insegnanti, tra cui si può ricordare il tedesco Jahn, ritenevano che i bambini dovessero conoscere una sola lingua, in quanto l'apprendimento di due o più avrebbe creato confusione, non avrebbe portato alla buona e precisa padronanza di alcuna e avrebbe anche creato confusione mentale. Ritenevano che fenomeni di mescolamento delle lingue e il passaggio repentino da una all'altra fossero la spia di questi problemi.

Numerose ricerche scientifiche hanno smentito tutto ciò, affermando che è normale che il bambino, nel primo anno di vita, possa incontrare delle difficoltà, in quanto ogni volta deve decidere con quale lingua esprimersi, anche a seconda del contesto nel quale si trova o del suo interlocutore. Le stesse ricerche sottolineano l'importanza del fatto che il bambino inizi a produrre parole entro i due anni e a

comporre frasi in entrambe le lingue entro i tre. Viene così sfatato un altro falso mito: ossia che i bambini bilingui inizino a parlare molto più tardi rispetto a quelli monolingui. Per quanto riguarda il fenomeno del mescolamento delle lingue, esso è qualcosa di assolutamente normale nel processo di acquisizione linguistica, non sono errori o segnali di problemi nel linguaggio, sono, anzi, un'importante risorsa comunicativa per colmare le lacune lessicali e sintattiche.

Anche un grande linguista danese, Jespersen, fu contrario al bilinguismo, ritenendo che lo sforzo fatto dal cervello per apprendere due lingue, sottraesse energia necessaria per apprendere altre conoscenze. Ciò è stato smentito da studi recenti che sottolineano, al contrario, come l'acquisizione di più lingue agisca da stimolo per un miglior sviluppo cerebrale e che la richiesta iniziale di uno sforzo maggiore è del tutto normale. E' stato, inoltre, notato che un bambino esposto a due lingue presenta un cervello più duttile, in quanto allenato a distinguere con maggior velocità gli stimoli ambientali e a prendere in considerazione solo quelli che sono strettamente necessari in quel determinato momento.

Grazie a queste scoperte scientifiche, i falsi miti dei contrari al bilinguismo sono andati via via scemando. Tra coloro che sostengono le nuove scoperte, si possono ricordare Renzo Titone e Giuseppe Francescato. Essi riconoscono come, grazie all'educazione precoce bilingue, sia possibile raggiungere ottimi risultati nella conoscenza linguistica. Asseriscono, inoltre, che essa faciliti l'acquisizione della cultura, costumi e mentalità dei popoli che parlano quella lingua. Sottolineano anche il fatto che non crea alcun disturbo di ordine psicologico. (Fabbro, 2004)

2.7.3 Varietà di bilinguismo

I linguisti hanno proposto dei raggruppamenti delle persone bilingue, arrivando a distinguere tra:

- *bilingui compatti e coordinati* o *subordinati*: nel primo caso si fa riferimento al bambino che ha appreso assieme le due lingue, solitamente prima dei sei anni, perché queste erano entrambe parlate dai genitori. Nel secondo caso ci si riferisce al bambino che ha appreso la seconda lingua prima della pubertà, ma non nell'ambiente familiare: egli distingue nettamente le due lingue, la

prima considerata come base e la seconda come intermediaria. Il bambino, dunque, pensa a ciò che vuole dire nella prima lingua e poi lo traduce e si esprime con la seconda;

- bilinguismo *precoce e tardivo*: nel primo caso le due lingue sono state apprese da piccoli; nel secondo caso si fa riferimento a coloro che hanno appreso la seconda lingua molti anni dopo la prima o in età adulta;
- bilingue *bilanciato o dominante*: nel primo caso, la persona conosce entrambe le lingue allo stesso livello; nel secondo caso c'è un sbilanciamento tra la conoscenza di una lingua e l'altra. (Fabbro, 1996)

2.7.4 L'educazione bilingue

Molti sono stati i dubbi su quale sia l'età ottimale per iniziare ad avvicinare il bambino alla seconda lingua. Alcuni dicono subito, altri, per paura di generare confusione, propongono di aspettare che il piccolo abbia acquisito la lingua madre. (Daloiso, 2009b)

Gli studi indicano, invece, che, come riportato nel paragrafo relativo al "periodo critico" (cfr. 2.6), di fondamentale importanza risulta l'educazione precoce alla seconda lingua, ossia iniziare nel primo periodo, quello di massima plasticità cerebrale, dove lingua materna e seconda vengono apprese nello stesso identico modo e non si notano differenze.

Solitamente i bambini che conoscono due lingue lo devono al fatto che esse sono parlate costantemente in casa e il bambino ne è stato esposto fin dalla nascita; oppure ogni genitore parla una lingua diversa. Se acquisite con queste modalità, i bambini le conoscono alla perfezione. In altri casi la lingua seconda viene appresa a scuola con tutte le conseguenze negative che ciò comporta.

Infatti nei primi due casi si parla di *acquisizione* della lingua, la quale avviene con modalità naturali, in ambienti informali e ciò che dovrebbe accadere anche nelle scuole, dove, invece, si pratica ancora l'*apprendimento*, secondo regole precise.

Fondamentale risulta quindi, che il bambino sia esposto con cadenza giornaliera a entrambe le lingue e alla loro ripetizione, per acquisirle; ciò non accade con l'esposizione di un'ora o due a settimana. (Fabbro, 1996)

Alla luce di ciò, Penfield, sottolinea come le lingue dovrebbero essere utilizzate quotidianamente e insegnate negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia, in modo tale che possano essere immagazzinate nella memoria implicita. (Fabbro, 2004)

E' fondamentale, inoltre, ricordare che ci sono differenze individuali che portano ad apprendere le lingue in modo diverso. Motivazione a conoscerle ed a utilizzarle sono requisiti fondamentali per un buon apprendimento.

Vedremo nel prossimo capitolo quali sono le tecniche più adeguate per far acquisire le lingue e come l'insegnante si deve comportare per favorire questo processo, sulla base della conoscenza di chi ha davanti, ossia l'allievo.

Capitolo 3

L'insegnamento della lingua straniera: l'insegnante, l'allievo, le tecniche

Il terzo capitolo riporta l'importanza delle relazioni educative per lo sviluppo dell'acquisizione linguistica e analizza il ruolo in essa ricoperto dall'allievo e dall'insegnante. Seguono indicazioni su come calare nella pratica ciò che è stato appreso nella teoria, attraverso la presentazione di tecniche, principalmente ludiche, per l'accostamento alla lingua straniera. Si conclude con la presentazione di un'esperienza di tirocinio e dello studio di caso sull'acquisizione della lingua inglese all'interno dell'asilo nido.

3.1 Giochi di ruolo: l'insegnante e l'allievo

Nell'acquisizione di una lingua straniera, così come per ogni altro apprendimento, ci si ritrova all'interno di quella che viene definita relazione educativa autentica, dove educare è un lavoro PER, CON l'altra persona, non è un servizio, serve per produrre un cambiamento. Come diceva Martin Buber:

"Educare significa fare che una selezione del mondo agisca su di una persona attraverso un'altra persona."

da qui si evidenzia come, all'interno della relazione educativa, sia presente un triangolo composto dall'educatore, dall'educando e dal mondo. (Milan, 1994)

Il verbo *educare* ha assunto negli anni molteplici significati (tirar fuori, accompagnare, addestrare, guidare, spiegare, curare, ...). Si deduce che è un verbo complesso, "denso" che rimanda a un'azione non neutra, in quanto carica di significati: personali, sociali, storico-culturali, antropologici.

Il verbo presenta due direzionalità: *ex-ducere*, ossia "tirar fuori", considerato l'aspetto positivo che va potenziato; *e-ducare*, ossia "mettere dentro", visione prettamente usata nel passato, la quale si riscontra nei primi approcci e metodi educativi, dove l'allievo era considerato una tabula rasa. (cfr. 1.1.2)

Educare, oggi, non significa "mettere dentro" o "tirar fuori", cioè conformare, ma portare a un cambiamento.

L'obiettivo dell'educazione, infatti, è quello di predisporre una relazione educativa basata sul benessere, ossia si punta a far star bene l'altro (educando), accompagnandolo verso il cambiamento.

Quest'ultimo, che porta all'apprendimento, può essere raggiunto agendo tramite la "dimensione della scoperta", ossia predisponendo l'ambiente e fornendo materiali idonei per condurre nuove conoscenze e lasciando che sia l'allievo stesso a "scoprire", dedurre. Per i bambini più piccoli, si tratta di accompagnarli, come sostenuto da Vygotskij, nella "Zona di sviluppo prossimale", ossia la zona di confine tra ciò che il bambino sa fare e quello che può acquisire.

3.1.1 L'allievo

L'allievo, all'interno della relazione educativa autentica, viene chiamato *educando* e nell'acquisizione linguistica, è colui che funge da protagonista, assieme alla lingua straniera e alla cultura.

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, l'allievo si affaccia nella relazione educativa portando con se un bagaglio di aspetti fisici ed emotivi che incidono fortemente (cfr. 2.4).

Inizialmente si pensava che lo studente fosse una tabula rasa, sulla quale poter incidere; oggi, invece, si è consapevoli che, anche nell'acquisizione di una LS, è un soggetto attivo, dotato di un meccanismo di acquisizione linguistica, che va supportato, guidato.

Come riportato nel sottoparagrafo 2.2.4, ciò che incide nell'acquisizione della lingua è l'intelligenza e, a seconda del tipo di intelligenza presentato dallo studente, quest'ultimo è più propenso a determinate attività, rispetto ad altre, e questo va ad incidere anche sull'acquisizione linguistica.

I tipi di intelligenza sono stati definiti da Gardner e, a tale proposito, si può rilevare che²⁶:

²⁶ Balboni P. E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, nuova edizione, 2015.

- colui che presenta un'*intelligenza linguistica*, ha la capacità di cogliere sfumature di significato, scegliere le parole più adeguate, sa esprimere pensieri ed emozioni. Le componenti principali di tale intelligenza sono: la semantica, la fonologia e la sintassi. (Torresan, 2008) Per svilupparla, si possono utilizzare dibattiti e discussioni, oltre alla lettura-traduzione di testi letterari;
- colui che presenta un'*intelligenza logico-matematica*, ha una maggiore capacità di elaborazione del pensiero analitico. Nell'acquisizione della lingua si sofferma maggiormente sulla riflessione formale, sull'aspetto morfologico. (Torresan, 2008) Solitamente, chi ha maggiormente sviluppato questo tipo di intelligenza, è intollerante nei confronti delle imprecisioni, delle ambiguità e, quindi, può presentare una maggiore difficoltà nella comunicazione in lingua straniera, che richiede, di fronte alle difficoltà, di ricercare la soluzione migliore, di "arrangiarsi", per superarle. Per svilupparla, è utile proporre attività di analisi e giochi grammaticali;
- colui che presenta un'*intelligenza spaziale*, è abile nel costruire o modificare mentalmente la disposizione degli oggetti nello spazio. Può essere definita anche intelligenza visiva, in quanto, per esempio, la comprensione di un testo viene attivata dal contesto, ossia da ciò che lo caratterizza in termini grafico-spaziali. (Torresan, 2008) Questo tipo di intelligenza risulta particolarmente utile per memorizzare i vocaboli di oggetti presenti negli spazi;
- colui che presenta un'*intelligenza musicale*, anche se, a differenza di quanto normalmente si ritiene, c'è una forte autonomia della musica rispetto al linguaggio, è favorito nella memorizzazione di fonemi appartenenti a canzoni e filastrocche. Solitamente chi presenta questo tipo di intelligenza è molto attento, dal punto di vista linguistico, alla fonologia. (Torresan, 2008)
- *le intelligenze intrapersonali e interpersonali*, la prima è tipica di coloro che nell'apprendimento si mettono in una posizione di autoanalisi, ricercando i propri punti di forza e di debolezza; sono molto attenti alla dimensione emotiva del linguaggio. La seconda è tipica di coloro che si mettono nei panni altrui e aiutano l'interlocutore in difficoltà, prestando maggior attenzione alla dimensione pragmatica del linguaggio.

Gardner, individua altri tipi di intelligenza (corporea, naturalistica, esistenziale), ma non paiono avere un ruolo particolare nell'acquisizione linguistica, ossia diverso da quello che giocano, normalmente, nell'apprendimento in generale.

Un altro aspetto che caratterizza lo studente, è il proprio stile di apprendimento, cioè, come riportato da Daloiso:

"[...] la tendenza personale a preferire un certo modo di apprendere e studiare. Si tratta di un concetto che include anche le modalità preferenziali di apprendimento delle lingue e coinvolge non solo aspetti cognitivi, ma anche sociali, affettivi, caratteriali e culturali."

(Daloiso, 2009a, pag. 82)

Prima ancora di arrivare a mettere in atto questi stili, gli allievi raccolgono gli input dall'ambiente; mettendo in atto, solitamente, strategie visivo-auditive, ma in alcuni casi utilizzando una varietà di canali: strategie cinestetiche.

Nella raccolta degli input, possono essere messe in atto *strategie percettive globali*, le quali consentono di analizzare e confrontare l'input con le conoscenze pregresse simili e, solitamente, fa parte delle persone che sono molto dipendenti dal campo; oppure si usano *strategie percettive analitiche*, che portano il soggetto a confrontare l'input con quanto già acquisito, ma ricercando le differenze. (Daloiso, 2009a)

Successivamente, affinché avvenga l'apprendimento della lingua, le informazioni apprese devono essere processate e, per fare questo, lo studente deve attivare lo stile di apprendimento individuale.

Tra gli studenti, c'è chi presenta:

- uno *stile analitico/globale*, nel primo caso è molto riflessivo, sistematico e nel secondo, invece, intuitivo. Siccome l'apprendimento linguistico è di entrambe le tipologie, l'importante è non rimanere chiusi nel proprio stile;
- uno *stile ideativo/esecutivo*, il primo elabora la teoria, crea percorsi mentali per giungere a possedere e analizzare la lingua. Il secondo, per apprendere, ha bisogno di "fare" e non teme gli errori;
- *in/tolleranza per l'ambiguità*, c'è chi si adatta a una comprensione globale e non teme le ambiguità, altri invece si sentono insicuri di fronte a queste;
- *in/dipendenza dal campo*, consiste nella capacità, oppure no, di non farsi distrarre da elementi che compaiono nel campo;

- *capacità/difficoltà di prevedere i contenuti del testo sulla base del contesto*, ossia la capacità o non di partire da pochi elementi, comprendendo così cosa si tratta nel testo;
- *tendenza/difficoltà ad apprendere dai propri errori*, caratteristica sia personale, che favorita dall'ambiente scolastico. Per acquisire una lingua risulta fondamentale comprendere e analizzare i propri errori;
- *autonomia/indipendenza nei processi di studio*, fondamentale per un apprendimento che dura tutta la vita. (Balboni, 2015)

Dopo aver elaborato le informazioni, queste devono essere immagazzinate nella memoria a lungo termine e anche qui ogni allievo presenta la sua caratteristica individuale, infatti c'è chi memorizza tramite *rappresentazioni visuo-spaziali*, la cosiddetta memoria fotografica e altri con *rappresentazioni lineari*, ossia il materiale è immagazzinato in sequenze lineari se è poco e, in gerarchie se è molto (cfr. 2.3). (Daloiso 2009a)

Un altro aspetto, che riguarda il singolo e che va ad incidere sull'acquisizione della lingua, sono i tratti della personalità, ossia quelle caratteristiche personali, di tipo affettivo-emotivo e sensoriale-cognitivo, che permettono di distinguere un individuo da un altro. (Mazzotta, a cura di Santipolo, 2012) Tra questi troviamo:

- *cooperazione/competizione*: ci sono studenti la cui motivazione li spinge a competere con gli altri, a emergere dal gruppo e farsi notare, altri, invece, preferiscono lo stile di cooperazione. (Daloiso 2009a) Nell'apprendimento di una lingua, fondamentale risulta evitare la competitività, perché questa non giova nelle attività di simulazione e a lungo andare si rischia di essere esclusi; (Balboni, 2015)
- *introversione/estroversione*, nel primo caso la persona è molto chiusa, riflessiva, predilige l'autoanalisi, l'autovalutazione; lo studente, nell'acquisizione della lingua, può trovare difficoltà nelle esercitazioni orali. (Balboni, 2015) Nel secondo caso la persona è più aperta alla socializzazione. (Daloiso 2009a.)
- *ottimismo/pessimismo*, la persona pensa: "ce la posso fare!!", oppure è portata a pensare al fallimento; (Balboni, 2015)
- *indipendenza/dipendenza*, nel primo caso l'allievo esprime un desiderio di autonomia, fondamentale nell'acquisizione linguistica, nel secondo caso vede

l'insegnante come autorità ed è portato esclusivamente a mettere in atto tutto ciò che gli viene insegnato.

Tra le variabili di personalità, possiamo trovare anche *l'accettazione del rischio*, intesa come la disponibilità dell'individuo verso l'imprevisto e la sfida, che nell'apprendimento si traduce nell'apertura verso compiti nuovi e difficili, dove il rischio maggiore è rappresentato dall'insuccesso. Si basa sulla percezione personale delle proprie capacità, in base alle quali si fa una stima della capacità di riuscita in quel compito. E' indice di una personalità sicura di sé. Nell'apprendimento risulta fondamentale non porsi obiettivi né troppo elevati e quindi sicuramente irraggiungibili, né troppo facili, perché in entrambi i casi si va ad incidere su autostima e motivazione, rischiando di diminuirle. Come riportato da Mazzotta:

"nel campo delle lingue straniere, gli effetti dell'accettazione del rischio si manifestano soprattutto nell'interazione e nell'ipotesi sul funzionamento della lingua in situazioni comunicative. Nell'interazione, la disponibilità al rischio, si configura come ricerca di occasioni di ascolto e conversazione, in cui mettere alla prova le capacità di comprensione e di produzione. [...] l'allievo, rischiando ha l'opportunità di ricevere una maggiore quantità di input e di mettere in pratica le sue conoscenze di lingua straniera." (Mazzotta, a cura di Santipolo, 2012, pag. 94)

L'accettazione del rischio, nell'acquisizione della lingua straniera, si manifesta, quindi, nella volontà di adoperarla non avendo paura dell'errore che si può commettere, al contrario c'è la preoccupazione nello sbagliare e la tendenza a prediligere espressioni che si padroneggiano dal punto di vista morfologico e sintattico.

Un'altra caratteristica della personalità è *l'ansia*. Tutti noi abbiamo provato, di fronte a determinate situazioni, uno stato d'ansia. Essa nell'apprendimento, se correttamente controllata è fonte di successo, al contrario, quando è troppo elevata, porta a risultati negativi. Per quanto riguarda l'apprendimento linguistico, come riportato da Mazzotta, l'ansia:

"può essere ricondotta essenzialmente a due fattori: uno di natura affettivo-relazionale, riguarda la qualità del rapporto con gli altri studenti e col docente; l'altro di tipo cognitivo, è collegato al grado di abilità e al timore di commettere errori." (Mazzotta, a cura di Santipolo, 2012, pag. 95)

Nel primo caso si ha paura di essere respinti, non accettati, si evitano così le attività di gruppo, ma un'atmosfera di collaborazione, potrebbe ridurre questo disagio.

E' stato, inoltre, ipotizzato che gli effetti dell'ansia variano a seconda del grado di competenza in materia linguistica dell'alunno: se questo è elevato, la tensione porta a risposte positive; al contrario potrebbe portare a risultati scarsi o addirittura fallimentari. Si potrebbe pensare che un bambino della scuola dell'infanzia o addirittura del nido, provi un maggior stato d'ansia, essendo esposto per la prima volta alla lingua, che quindi assume il carattere di novità, rispetto a un bambino della scuola primaria, ma non è affatto così, in quanto in quest'ultimo, l'ansia è provocata dalla paura di commettere errori e di fallire pubblicamente. (Mazzotta, a cura di Santipolo, 2012)

Un altro aspetto che incide fortemente sull'apprendimento è la cultura, in quanto in base ad essa si ha un'idea differente di persona e quindi di stile di apprendimento. Così, per esempio, nella scuola occidentale si prediligono i canali sensoriali visivo e auditivo, si ricorre alla scrittura e alle forme di memorizzazione. A livello socio-relazionale prevalgono le dinamiche competitive e le personalità intrasoggettive. Si promuovono, inoltre, gli stili esecutivi e le personalità impulsive. Chiaramente tutto ciò, non ha un valore assoluto. (Mazzotta, a cura di Santipolo, 2012)

Quanto riportato in questo sottoparagrafo risulta essere una conoscenza fondamentale per l'insegnante attenta al proprio gruppo di allievi, dai quali parte per mettere in atto la pratica educativa in assoluto più adeguata.

3.1.2 L'insegnante

Oggi, essere insegnante, ossia educatore è un mestiere molto complesso e soprattutto, a livello degli asili nido, non è una professione adeguatamente riconosciuta. Ancora più complessa e controversa, in questo ambito specifico, è la questione del ruolo dell'insegnante di lingue.

Come riportato sopra, nello spazio dell'azione didattica, si ritrovano l'insegnante, l'alunno e, in questo caso, la lingua e la cultura straniera. Al centro viene messo lo studente, che è chiamato ad acquisire la lingua e la cultura del popolo nella quale questa è parlata.

In questo triangolo l'insegnante sta sullo sfondo e aiuta a mettere in relazione gli altri due poli: studente e lingua straniera. Si assicura di mettere in atto la pratica educativa più idonea, evitando di creare uno squilibrio tra l'accettazione dello studente, dei suoi errori, facilitando il linguaggio per aiutarlo e l'assunzione del ruolo di giudice, presentando linguaggi troppo complessi, eccetera. L'insegnante in tutto ciò, quindi, non è attore protagonista, ma cerca di porre in equilibrio il ruolo dei due protagonisti. (Balboni, 2015)

L'insegnante, negli anni, ha assunto ruoli sostanzialmente diversi, infatti è stato visto come:

- *facilitatore*, ossia colui che facilita l'acquisizione, non impone un insegnamento, ma aiuta l'allievo ad entrare in contatto con la lingua;
- *consigliere*, come lo era nei metodi clinici (cfr. 1.2), dove la funzione principale era come quella assunta dallo psicoterapeuta;
- *maieuta*, ossia colui che con poche parole, domande, stimola lo studente ad esplorare la lingua e a darsi delle risposte;
- *tutore*, ossia saper garantire sostegno e protezione nell'acquisizione della lingua straniera e nella conoscenza delle sue origini;
- *regista*, ossia colui che non assume, come visto poche righe fa, il ruolo di attore protagonista, ma sta dietro le quinte e guida l'allievo.

Oggi si pensa che l'educazione linguistica sia un fenomeno intersoggettivo e che abbia luogo in un contesto sociale. Partendo da questa ipotesi, il ruolo che emerge dell'adulto, ossia dell'insegnante, è quello di tutor, ossia colui che è esperto nel funzionamento degli scambi comunicativi e aiuta il bambino nell'incontro tra ciò che lui sa fare e ciò che deve acquisire, ossia le abilità richieste dalle sequenze comunicative. (Daloiso, 2009b)

L'insegnante, non è più onnisciente e autoritario, ma punto di riferimento che, per svolgere il suo lavoro, parla; a volte, però, questa pratica nell'insegnamento della LS è controproducente:

- *Foreigner talk*: per farsi capire, il madrelingue, mette in atto dei comportamenti linguistici, simili a quelli dei bambini piccoli, arrivando a parlare così una lingua non autentica;

- *Teacher talk*: come sopra, ma questa volta messo in atto dall'insegnante, nel tentativo di farsi capire dagli allievi, che può inizialmente andare bene, ma va ridotta poi gradualmente per arrivare a delle comunicazioni autentiche;
- *Teacher's Talking Time*: ossia la percentuale di tempo usata dall'insegnante a parlare in lingua, sul totale del tempo della lezione.

Se si analizza più criticamente il terzo punto, ci si accorge che è fondamentale che l'insegnante parli per far sì che l'allievo sia immerso e messo a contatto costantemente con la lingua, ma nello stesso tempo più il docente parla, meno lo studente è attore e meno impara. Come riporta la teoria che si fa risalire a Confucio:

"se l'insegnante dice, l'allievo dimentica; se mostra, l'allievo ricorda; se lo lascia fare egli impara." (Balboni, 2015)

Ma quale lingua deve adoperare l'insegnante? Da quanto sopra emerso, viene spontaneo rispondere: quella straniera, ma in realtà, l'insegnante competente è colui che sa cogliere il momento e di conseguenza la lingua più idonea a questo: se è fortemente emotivo o di correzione è meglio utilizzare la LM; invece nelle formule di saluto, nell'introduzione ai diversi moduli e nuovi argomenti, ecc. è fondamentale usare la LS, come pure per far sentire la pronuncia e aiutare nell'apprendimento di nuovi vocaboli, passando immediatamente alla LM in caso di difficoltà, ma questo vale solo dalla scuola primaria e il perché lo vedremo nel paragrafo successivo.

Prima ancora di insegnare, l'insegnante, una volta conosciuti i suoi allievi e portato alla luce i loro stili di apprendimento e cognitivi (cfr. 3.1.1), dovrebbe mettere in discussione se stesso e il proprio stile di insegnamento in modo tale che questo vada a promuovere gli stili di apprendimento dei propri allievi. Questo può essere fatto seguendo un percorso ideale, che rispetti le seguenti tappe (Dalosio, 2009a):

- per prima cosa dovrebbe riflettere sul proprio stile di apprendimento linguistico. A seconda di come è abituato ad apprendere e a seconda di quali sono le esperienze vissute in questo apprendimento, può crearsi una certa "visione" della lingua da insegnare e quali sono le modalità migliori per farla acquisire. Da questa riflessione può arrivare a comprendere come il suo stile d'apprendimento influenzi e agisca sulle scelte didattiche.
- la seconda tappa consiste nell'osservazione dell'allievo durante le prime ore di insegnamento, questo risulta fondamentale per poter stabilire obiettivi

didattici, metodologie e materiali. La conoscenza degli allievi è utile per definire i loro bisogni linguistici ed educativi e il loro livello di competenza linguistica e comunicativa e analizzare le loro propensioni cognitive, osservando stili e strategie adottate per far fronte alle situazioni di apprendimento. Questa osservazione non deve sottrarre tempo al lavoro didattico e l'insegnante deve proporre attività diverse che vadano ad azionare stili di apprendimento differenti, per raggiungere il suo obiettivo. Strumenti da utilizzare per l'osservazione ne esistono tantissimi e questi possono essere utilizzati sia in maniera indiretta dall'insegnante o coinvolgendo attivamente e consapevolmente l'allievo.

➤ Dopo aver delineato i risvolti intellettivi degli allievi, il docente può ora stabilire, oltre gli aspetti didattici del percorso educativo, anche quelli che lo influenzano, perché l'insegnamento della lingua non si concretizza nel solo sviluppo di abilità linguistiche e comunicative, ma nello sviluppo a 360° dell'allievo.

➤ La tappa finale consiste nell'introdurre nella pratica quanto osservato, ossia tutto ciò deve incidere sul metodo di lavoro dell'insegnante, il quale deve fare lo sforzo di adattare il proprio stile d'insegnamento alla propensioni intellettive degli allievi. All'interno di ogni gruppo/classe si presenteranno stili di apprendimento differenti e risulta, quindi, fondamentale mettere in atto varie pratiche educative, andando così a decidere se svolgere un lavoro individuale o di gruppo, decidere se formare gruppi omogenei o eterogenei, distribuendo i compiti in modo da valorizzare, comunque, il singolo. Importante, poi, è saper utilizzare il materiale didattico più adeguato, anche al grado di strutturazione dell'attività.

3.2 Dalla lingua materna alla lingua straniera

Dopo aver constatato il ruolo assunto da ciascuno in quella che è la relazione educativa basata sull'acquisizione linguistica, vediamo quali sono i fattori da promuovere per un buon passaggio dalla conoscenza della LM all'acquisizione di una LS.

Una volta era diffusa l'idea che la LM incidesse molto sull'acquisizione della LS, provocando interferenza, ma ciò è stato recentemente smentito dalle ricerche in ambito scientifico.

E' ora possibile constatare degli elementi di continuità e di discontinuità tra l'acquisizione della LM e l'accostamento alla LS. Tra gli elementi di continuità è probabile riscontrare che i bambini:

- possono fare affidamento su un ampio ventaglio di conoscenze e competenze linguistiche e comunicative generali, ossia le conoscenze ottenute con l'acquisizione della LM possono essere trasportate in nuovi contesti di apprendimento;
- possono utilizzare i medesimi meccanismi neurobiologici e trasferire le strategie cognitive già attivate per l'acquisizione della LM;
- sono in grado di acquisire strategie più adeguate alle specificità della LS.

Per quanto riguarda gli elementi di discontinuità, può capitare spesso che un bambino, che inizia l'avvicinamento a una LS, inizi una frase in lingua straniera e poi la concluda con vocaboli appartenenti alla LM. Un altro elemento di discontinuità riguarda la distanza tipologica tra LM e LS, che porta a differenze importanti a livello di tempi di acquisizione, di strategie cognitive, cioè non sempre si possono trasferire elementi della LM per facilitare l'acquisizione della LS. Inoltre, le caratteristiche tipologiche di una lingua sembrano influire sullo sviluppo di alcune componenti del linguaggio, come lo sviluppo del vocabolario. (Daloiso, 2009b)

3.2.1 Come, dove e quando insegnare la lingua straniera?

Alla luce di quanto appena descritto e come anche ricordato nel capitolo secondo (cfr. 2.6), sarebbe importante iniziare ad avvicinare i bambini alla LS nei due periodi migliori per l'acquisizione, ossia dai 0 ai 3 anni e dai 3 ai 6 e poi continuare l'insegnamento nella scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado. Non è, comunque, mai troppo tardi per apprendere una lingua, ma gli sforzi dovranno essere maggiori. (Fabbro, 2004) Inoltre, rispetto alle caratteristiche psicologiche dell'allievo riportate nel primo paragrafo di questo capitolo, nei primi anni di vita sono solitamente meno marcate: all'asilo nido, così come nella scuola dell'infanzia, non vengono espressi

giudizi sulle performance dell'allievo, così il piccolo non prova ansia nello svolgimento delle attività che gli vengono proposte e quindi si sente libero di provare e ciò lo aiuta nell'acquisizione della lingua. Non avendo ancora la conoscenza del rischio e non temendo giudizi, si lascia andare, divertendosi e imparando. In queste fasce di età, inoltre, è possibile aiutare i bambini a comprendere l'importanza della collaborazione, fondamentale poi per le conversazioni in lingua, ma anche per molti altri aspetti.

Alla luce di tutto ciò, l'insegnante, grazie anche alle ricerche in ambito neurolinguistico, è consapevole che le lingue non devono essere insegnate, ma utilizzate: nel caso di bambini molto piccoli, non si può pensare di insegnare loro le regole grammaticali, ma pur non conoscendole sono in grado, tramite il gioco, di imparare la lingua. (Fabbro, 2004)

Una caratteristica che accomuna tutti gli essere umani, fin da bambini, è la "pigritia", la quale non deve essere recepita come minor volontà di muoversi o giocare, ma, nell'insegnamento delle lingue, spiega il fatto che i bambini svolgono azioni e attività solo se sono "coscienti" che ciò li porta ad ottenere determinati risultati. Pertanto, non utilizzeranno mai la LS se sanno che l'insegnante che hanno di fronte parla la loro lingua madre e li comprende benissimo. Importante, quindi, parlare utilizzando solo la LS e magari affiancando l'insegnante, nelle prime fasi, da un'assistente che facilita la comprensione della nuova lingua. Se l'insegnante mescolasse le due lingue, i bambini comprenderebbero che le conosce entrambe e a livello neurofunzionale ciò impedisce che le due lingue formino dei sistemi linguistici indipendenti, ognuno ancorato a determinate persone o a situazioni o contesti educativi e ludici, questo perché in età infantile gli apprendimenti avvengono ancorando una determinata conoscenza a una situazione particolare.

Affinché tutto ciò avvenga nel migliore dei modi, fondamentale è una buona e costante formazione dell'insegnante, che risulta essere il modello di apprendimento della pronuncia e della grammatica e, come riportato nel capitolo secondo, una volta che questi due aspetti sono stati immagazzinati nella memoria a lungo termine, difficilmente possono essere modificati (cfr. 2.3).

Come ricordato più volte, perché la LS venga acquisita è necessario esporre l'allievo, con cadenza giornaliera, alla stessa. Per questo sono stati ideati i programmi detti a "immersione", i quali prevedono che un'altra materia del curriculum venga

insegnata in lingua. Per la scuola dell'infanzia e per i nidi ciò si traduce in almeno trenta minuti al giorno, di attività in LS. (Fabbro, 2004) Il raggiungimento di questo obiettivo risulta difficile, vista la scansione abbastanza rigida della giornata all'interno di queste istituzioni, si possono, però utilizzare i momenti delle routine (cfr. 3.3.1).

Oggi, secondo l'Unione Europea, sembra risultare fondamentale almeno la conoscenza di altre due lingue oltre a quella materna e queste vanno introdotte nella prima infanzia dove la recettività è più alta, in modo tale da creare le condizioni migliori per un apprendimento completo nei gradi scolastici successivi.

Tornando al ruolo dell'insegnante, egli è chiamato a creare delle condizioni in cui il processo di acquisizione linguistica possa innescarsi, cioè creare un ambiente che:

- renda l'input accessibile, ossia deve garantire la comprensione mettendo in atto tutte le strategie comunicative necessarie, siano esse linguistiche, paralinguistiche o extralinguistiche. Nel primo caso si tratta di un eloquio normale, nel secondo caso risulta rallentato per sottolineare parole-chiave e nel terzo ricorre all'uso dei gesti;
- offra delle situazioni comunicative stimolanti e significative, le quali vanno a stimolare la motivazione del bambino, facendo leva sui suoi interessi;
- solleciti il bambino all'interazione linguistica, ossia richieda la partecipazione attiva degli allievi nell'attività;
- fornisca rinforzi positivi, partendo dalla produzione minima del bambino, andandola a completare e complimentandosi con lui. (Daloiso, 2009a)

Di fondamentale importanza è che l'input che viene fornito al bambino, sia sempre coerente con la sua età e anche superiore alle sue capacità, in modo da andare a svilupparle in maniera sempre più proficua.

Inoltre, sempre per quanto riguarda gli input che devono essere forniti per una buona acquisizione linguistica, questi devono risultare innanzitutto motivanti, ossia realizzati sulla base dei bisogni, aspettative e desideri degli allievi, cioè devono generare piacere. Affinché ciò avvenga, risulta fondamentale un equilibrio tra i seguenti fattori:

- *sicurezza/sfida*, ossia gli allievi devono riconoscere la realizzabilità dell'attività per decidere di parteciparvi e soprattutto si devono sentire in grado di riuscire nel compito, ciò implica che le attività devono essere proposte in base

alle loro capacità; deve esserci fiducia reciproca tra insegnante e allievo, in modo tale che quest'ultimo non si senta costantemente giudicato; le situazioni proposte devono garantire la sicurezza psico-sociale degli allievi.

➤ *novità/ricorrenza*, la novità riaccende l'interesse dell'allievo, andando a variare la natura delle attività in classe, l'input di partenza delle attività e i canali percettivi coinvolti nelle attività. La novità può andare a destabilizzare i bambini più piccoli che, per provare sicurezza, hanno bisogno di ambienti familiari e di attività che sono molto spesso di routine; quindi risulta fondamentale che la novità sia comunque inserita in contesti a loro familiari.

➤ *bisogni oggettivi/soggettivi*, l'allievo analizza l'input sempre sulla base dei propri bisogni, ma non sempre si trova coerenza tra questi. Si devono, pertanto, valorizzare gli interessi degli allievi, i quali rappresentano la chiave d'accesso per far crescere il piacere di apprendere la lingua; bisogna, inoltre, cercare di creare un clima di collaborazione e condivisione tra insegnante e allievo, in modo tale che entrambi si sentano parte attiva; cercando anche di offrire risposte diversificate a seconda delle esigenze che emergono. (Daloiso, 2009a)

Importante è anche prestare attenzione al setting nel quale viene svolta l'attività e come i diversi materiali e arredi vengono disposti. Risulta chiaro che non dovrebbero essere presenti elementi di distrazione, soprattutto in presenza di bambini piccoli, i quali tendono a perdere facilmente la concentrazione. Può risultare utile svolgere i momenti didattici in LS in un angolo sempre uguale, ciò permette al bambino di associare la lingua a un particolare ambiente o scegliere l'angolo di lavoro più adatto sulla base dell'attività che si pensa di svolgere in LS. Per quanto riguarda, invece, la scuola primaria, la disposizione dei banchi incide fortemente: quella classica che prevede che tutti siano rivolti verso l'insegnante, crea a livello emotivo situazioni ansiogene. Da preferire sono le disposizioni a cerchio, dove tutti gli allievi si possono guardare e l'insegnante diventa parte integrante del gruppo, andando a favorire così le attività orali; oppure le disposizioni a isole, dove si lavora in piccoli gruppi, accentuando le attività di collaborazione e dove l'insegnante assume il ruolo di supervisore, non si sostituisce all'allievo, ma lo supporta andando a ridurre, così, l'effetto ansiogeno. (Daloiso, 2009a)

3.3 Dalla teoria ... alla pratica

Sulla base di quanto detto nel paragrafo 3.2, riportiamo un esempio concreto di come impostare un avvicinamento alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia.

Prima di tutto va organizzato l'*ambiente*, il quale sarà ricco di stimoli visivi, tattili o sonori. Per quanto riguarda le *attività*, si tenderanno ad usare: - giochi di ruolo, - imitazione, - il gioco del mimo, - le filastrocche illustrate, - il gioco dei burattini, - la rappresentazione creativa, - brevi racconti, storielle e fumetti, - audiovisivi. Il *ruolo dell'insegnante* risulta fondamentale, in quanto si deve esprimere sempre nella lingua straniera, deve avere un aspetto dolce che dia sicurezza, partecipa attivamente al gioco e sa creare situazioni divertenti, non corregge i bambini, ma ripete l'enunciato giusto e non costringe nessuno a partecipare, incoraggia i bambini e cerca di capire se hanno compreso, anche formulando semplici domande. Le *strategie* per rendere l'accostamento efficace sono: puntare su attività ludiche, lavorare per angoli dedicati all'attività in lingua, utilizzare frasi semplici. Meglio lavorare in piccoli gruppi, favorendo così la cooperazione. (Fabbro, 2004)

3.3.1 Le routine in lingua

Più volte è stata sottolineata l'importanza dell'esposizione giornaliera dei bambini alla lingua straniera per acquisirla e poiché ciò risulta di difficile attuazione, è stato proposto che questa possa essere utilizzata durante i momenti di routine che caratterizzano la giornata al nido e della scuola dell'infanzia. Queste concorrono al raggiungimento di alcune mete educative generali (Daloiso, 2009b):

- *lo sviluppo del senso di autostima*, in quanto, scandendo il tempo e caratterizzando la giornata al nido, acquisiscono un valore affettivo e danno la possibilità di inserirsi in un ambiente protetto;
- *l'integrazione in un ambiente sociale allargato*, sono momenti di socializzazione che permettono di superare l'egocentrismo infantile;
- *la convivenza*, fanno riconoscere al bambino le regole di convivenza;
- *l'autonomia*, aiutano a prendersi cura di sé e a maturare un comportamento responsabile.

Nello specifico, per quanto riguarda la LS, posso contribuire a un accostamento:

- *situazionale*, in quanto viene usata come strumento comunicativo all'interno di situazioni concrete, permettendo così di contestualizzare l'input;
- *ricorrente*, introducendo la LS nelle routine, si aumenta l'esposizione alla lingua, collegando ogni situazione a un insieme di espressioni linguistiche ricorrenti;
- *olistico*, favorisce un aggancio immediato tra i referenti della comunicazione e le espressioni linguistiche utilizzate;
- *sensoriale*, le routine prevedono l'uso integrato dei sensi e questi permettono ai bambini di esplorare la realtà, dando significato a tutti i nuovi input, arrivando anche a comprendere concetti astratti, altrimenti difficilmente comprensibili;
- *significativo*, lo svolgimento delle routine in LS, permette di caricare la lingua di significati affettivi, in quanto per i piccoli sono momenti importanti.

Tutti i momenti di routine possono essere considerati importanti per l'accostamento alla LS, ma fondamentale è tenere a mente alcuni fattori di carattere operativo: la conoscenza delle routine da parte dei bambini, infatti è necessario che quest'ultimi conoscano molto bene le regole, la natura e le funzioni che stanno alla base della routine stessa. Meglio preferire le routine che si basano sull'interazione tra gruppo di bambini e insegnante e fondamentale risulta non utilizzare le routine che rappresentano momenti di libertà espressiva dei bambini.

Da tutto ciò emerge che un momento favorevole può essere quello del tempochio dove ogni bambino annuncia la sua presenza appendendo il proprio contrassegno, ciò consente di familiarizzare con concetti astratti, attraverso azioni concrete e interazioni comunicative guidate dall'insegnante. Solitamente in questo momento, i bambini risultano particolarmente concentrati su ciò che l'insegnante propone. Altri momenti possono essere l'accoglienza, il congedo, la merenda e il pranzo dove possono essere introdotte espressioni linguistiche relative a diverse funzioni comunicative. (Daloiso, 2009b)

Conoscendo le funzioni comunicative di ogni routine, l'insegnante può selezionare le espressioni in LS più adeguate al momento.

3.3.2 Le attività educative in lingua straniera

La LS, nelle scuole dell'infanzia e perché no anche nei nidi, può essere utilizzata come lingua veicolare nelle attività educative. Affinché ciò risulti efficace, importante è l'utilizzo effettivo della LS e di strategie significative da parte dell'insegnante. Questo può avvenire nelle attività espressive, particolarmente amate dagli allievi con stile cognitivo-riflessivo. Hanno un forte valore esperienziale e possono essere libere o strutturate. Le attività manipolative, dove vengono coinvolti i sensi per sviluppare nuove forme di apprendimento, hanno anch'esse un forte valore esperienziale, in quanto soddisfano i bisogni neuropsensoriali del bambino, promuovendo la percezione, l'azione e l'interazione durante il loro svolgimento. Si può svolgere, per esempio, un'attività con i colori, dove i bambini sono suddivisi in piccoli gruppi e passare tra loro, di tanto in tanto, chiedendo : "What colour is it?". Durante le attività psicomotorie che utilizzano il gioco spontaneo, il movimento e la rappresentazione come strumenti per lo sviluppo congiunto di abilità motorie, cognitive e affettive, si può utilizzare la LS per impartire semplici ordini. Per lo sviluppo della LS può essere utilizzato anche il teatro. Anche queste ultime presentano una forte connotazione esperienziale. Non si può non nominare le attività linguistiche vere e proprie, finalizzate ad esercitare in modo specifico gli aspetti della lingua. Tra queste si possono ricordare le attività di abbinamento tra lingua ed altri codici, i giochi di memoria e di insiemistica e i giochi a incastro.

Tra le preferite dai bambini c'è il racconto di storie (lo storytelling), strumento potente per l'accostamento alla LS, in quanto favorisce: l'educazione linguistica e culturale, porta a sviluppare la grammatica delle storie, ossia riconoscere gli elementi imprescindibili per la costruzione di un testo narrativo e la grammatica dell'anticipazione, ossia prevedere quanto accadrà in seguito. Inoltre, favorisce l'educazione letteraria, in quanto i racconti in LS possono far sviluppare interesse verso la letteratura. Da non sottovalutare, inoltre, è il fatto che tramite le storie, il bambino costituisce la propria conoscenza del mondo e di sé, riconoscendo nelle emozioni dei personaggi, i sentimenti che egli stesso prova. Quindi va a promuovere lo sviluppo linguistico, fortemente ancorato a quello emotivo. (Favaro, a cura di Santipolo, 2012) In generale la narrazione in LS avrà successo se l'insegnante sa adattare il testo alle

competenze degli allievi e lo racconterà in un ambiente dedicato alla lettura, dove i bambini sanno cosa si svolge e metteranno in atto modalità di attenzione specifiche (cfr. 2.4.1). Risulta, inoltre, fondamentale saper raccontare la storia e, per facilitare la comprensione, devono essere utilizzate competenze paralinguistiche ed extralinguistiche, così da saper adeguatamente coinvolgere gli allievi. (Daloiso, 2009b)

Affinché le attività in LS siano efficaci sul piano linguistico, l'insegnante deve adottare strategie specifiche:

- *la facilitazione comunicativa*: affinché l'acquisizione di una nuova lingua possa avvenire, bisogna che sia presente un ambiente di supporto che renda comprensibile l'input e fornisca situazioni comunicative. Inoltre l'adulto, per farsi comprendere, mette in atto sia la competenza linguistica vera e propria, ma anche quella paralinguistica, rallentando l'eloquio e sottolineando con il tono della voce alcuni elementi, e inoltre quella extralinguistica, ossia utilizzando canali di comunicazione differenti, come i gesti e i movimenti.
- *la sollecitazione linguistica*: ci sono determinate attività didattiche che possono far venire meno la necessità di utilizzo della lingua, ma per evitare ciò si possono mettere in atto delle strategie, come il *decision-making*, ossia far sì che il bambino richieda il materiale di cui necessita in lingua straniera, oppure la *routine linguistica*, ossia una procedura verbale automatizzata, che una volta acquisita richiede il minimo sforzo. Inoltre c'è la *ripetizione collettiva*, ossia la recitazione di filastrocche o canzoni tutti assieme, non esponendo così il singolo al giudizio della collettività o la *produzione di frasi sospese e l'errore intenzionale*, che porta i bambini a correggere l'insegnante.
- *il rinforzo linguistico*: fin dalle prime fasi di esposizione alla nuova lingua, molti bimbi inizieranno a ripetere l'input fornito dall'insegnante o cominceranno a elaborare produzioni proprie. Queste forme vanno adeguatamente sostenute e premiate. Successivamente risulta importante dare un riscontro circa la qualità della produzione, senza essere troppo duri e invasivi. Si può, per esempio, riformulare l'enunciato e poi farlo ripetere all'allievo o ripetere l'enunciato modulando la voce, per far risaltare ogni singolo vocabolo. (Daloiso, 2009b)

Molto spesso le attività in LS verranno svolte in gruppi anche numerosi e qui devono emergere tutte le capacità dell'insegnante nel mantenere l'ordine e l'attenzione, o comprendere che quello non è il momento adatto e che i bambini hanno bisogni differenti. Per mantenere la motivazione, le strategie più efficaci sono: la creazione dell'effetto sorpresa; l'abbassamento del tono della voce; l'enfaticizzazione di parole ed espressioni in LS; il contatto oculare con i bambini; la premiazione dei bambini alla fine dell'attività.

3.3.3 Altre semplici tecniche ²⁷

- Tecniche di *warming-up*, si tratta di esercizi di "riscaldamento" in lingua straniera con l'uso di diversi materiali, che possono essere presentati all'inizio dell'incontro, utili per "rompere il ghiaccio" e favorire la motivazione dei bambini verso l'attività, andando a creare così un ambiente piacevole e sicuro. Solitamente durano circa quindici minuti, ridotti notevolmente all'interno degli asili nido, visto i limiti attentivi dei bambini piccoli (cfr. 2.4.1).
- *Giochi di memoria*, molto utili per fissare il lessico (cfr. 2.3). Possono essere svolti utilizzando delle flashcards, facilmente scaricabili dal web o da costruire autonomamente tramite un computer. Possono essere rappresentati, per esempio: cibi, animali, colori, eccetera, o proporre delle routine linguistiche legate al rispetto delle regole. L'attività risulta più efficace se svolta in piccoli gruppi di quattro o cinque bambini, mostrando loro la flashcard e ripetendo assieme il contenuto. Anche qui la durata massima è di quindici minuti.
- Utilizzo di *canzoni* e delle *nursery rhymes*, piacciono molto ai bambini ed infatti è un metodo molto utilizzato per l'insegnamento delle lingue straniere. Presentano, però, dei limiti, soprattutto dovuti alla comprensibilità della lingua causati dalla scelta della base musicale o dalla presenza di alterazioni fonologiche, nonché al tono e al ritmo della voce di chi canta. Questo problema può facilmente essere risolto, selezionando brani musicali che presentano una certa chiarezza dal punto di vista della comprensione. Un'altra difficoltà è legata

²⁷ Favaro L. *Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, Santipolo M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.

al fatto che la canzone può essere solo udita, ma si può ovviare o ricercando un video o attraverso la presentazione di flashcards che ritraggono gli elementi principali, ossia quelli che si vogliono far acquisire. Molto divertenti e utilizzate, in quanto con alto grado di comprensibilità, sono le *action song*, nelle quali, al testo, si associano dei movimenti da ripetere tutti assieme. Visto i brevi tempi di attenzione dei bambini, le canzoni possono essere presentate come diversivo tra un'attività che richiede maggior attenzione e un'altra. Per prima cosa si fanno sedere i bambini in cerchio e si canta la canzone senza base musicale, enfatizzando i diversi vocaboli, poi si fanno alzare in piedi e al testo si uniscono i movimenti, da qui si passa all'introduzione della base musicale. Le nursery rhymes sono, invece, dei giochi linguistici, pensati per bambini nativi e quindi di difficile comprensione, ma se adeguatamente associate a strategie educative, diventano un divertente mezzo per l'acquisizione della LS.

➤ *TPR, Total Physical Response*, è questa la metodologia che sostiene il fatto di collegare i movimenti fisici a una canzone. Nasce dalla consapevolezza che i bambini imparano la lingua "facendo fisicamente". Particolarmente utile per i bambini del nido e della scuola dell'infanzia. (Drago, a cura di Santipolo, 2012)

➤ *Accoppiamento di immagini*, attività previste per bambini più grandi, a partire dai 3 anni. Consiste nell'associare tramite una freccia immagini correlate tra loro, seguendo le indicazioni linguistiche dell'insegnante. Utile per introdurre i campi lessicali, può essere utilizzata per esporre il bambino alla lingua o stimolarlo a produrre qualche parola. In particolare, se si inseriscono collegamenti non corretti, i bambini hanno la tendenza ad accorgersene immediatamente e a correggere l'errore, cosa che piace molto.

➤ *Il disegno e la colorazione*, utili come con la musica, in momenti di passaggio da un'attività più impegnativa ad un'altra. Il rischio è che il bambino si concentri molto sul disegno e poco sull'espressione linguistica, quindi importante è chiarire fin da subito, qual è lo scopo che si vuole raggiungere con l'attività. Se si danno da colorare degli animali, di tanto in tanto si potrà passare tra i bambini, suddivisi in piccoli gruppi, e chiedere loro: "Is this a cat or a dog?".

- *Games*, ossia giochi, utilissimi quando si lavora con bambini piccoli, in quanto è necessario variare spesso l'attività. E' possibile creare una scatola dei giochi (box of tricks), nella quale questi vengono riposti e dati ai bambini quando l'attività più impegnativa è finita. Essi sono stati precedentemente presentati ai bambini, i quali ora, ne conoscono perfettamente l'uso. (Drago, a cura di Santipolo, 2012)
- *Puppets*, ossia i pupazzi, sono una risorsa meravigliosa per insegnare la lingua straniera. Possono essere facilmente costruiti e utilizzati per svolgere dei teatrini in lingua, raccontando anche storie già conosciute dai bambini, i quali si divertiranno molto. Oppure può essere scelto un singolo pupazzo, utilizzato solo per le lezioni in lingua, che aiuta a comprendere l'attività che si andrà a fare e con il quale si può parlare solo in LS, in quanto non comprende altre lingue, aiutando così il piccolo nelle sue prime produzioni linguistiche in LS. (Drago, a cura di Santipolo, 2012)

3.3.4 I giochi per migliorare la memoria ²⁸

Come abbiamo visto nel capitolo secondo, la memoria rappresenta un aspetto fondamentale per l'acquisizione della lingua (cfr. 2.3) e, per migliorarla, si possono mettere in atto alcune tecniche ludiche che coinvolgono il bambino, facendolo divertire. Tra queste, ritroviamo:

- *Giochi simbolici*, che incidono sulla memoria implicita e sono mossi dal desiderio che accomuna tutti i bambini, ossia poter giocare con la propria fantasia e immaginazione. Può essere utilizzata come tecnica a partire dai 3 anni per costruire un breve racconto, in cui utilizzare anche la lingua straniera.
- *Tecniche di drammatizzazione e rappresentazione teatrale*, che influenzano sempre la memoria implicita e coinvolgono attivamente l'allievo, il quale ha modo di utilizzare così, i diversi codici espressivi.
- *Le routine linguistiche*, che vanno a incidere sulla memoria implicita e consentono di esporre i bambini alla lingua all'interno di situazioni famigliari.

²⁸ Daloso M., *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina, 2009a.

- *Attività educative*, che influenzano la memoria implicita. Il focus non è tanto la lingua, bensì l'apprendimento di contenuti non linguistici. Qui la lingua serve per raggiungere la conoscenza e quindi ci si concentra sul messaggio e molto meno sulla forma (cfr. 3.3.2).
- *Recitazione di conte e filastrocche*, influenzano sempre la memoria implicita e sono utili in educazione linguistica in quanto, una volta memorizzate, vengono ripetute in modo automatico, senza richiedere elevati livelli di attenzione (cfr. 3.3.3).
- *Giochi di insiemistica*, che incidono sulla memoria esplicita. I bambini adorano ricercare l'intruso e ciò li porta a concentrarsi sulle parole e riflettere sulle loro caratteristiche.
- *Giochi di memoria*, anche questi incidono sulla memoria esplicita. Promuovono l'utilizzo del canale visivo e, pertanto, l'utilizzo di un tipo di memorizzazione visivo-spaziale.

3.3.5 La lingua nel mondo della tecnologia

La tecnologia, come abbiamo visto nel capitolo primo, è entrata pian piano a far parte dell'ambiente scolastico, prima con dei semplici registratori che risaltavano la dimensione orale della lingua e hanno contribuito alla nascita dei laboratori linguistici; poi con i videoregistratori che hanno consentito di aggiungere la dimensione video, ad oggi con la televisione via satellite, che trasmette in diretta programmi in lingua straniera; computer, Internet, CD, DVD, LIM, tablet, eccetera. (Balboni, 1999) Questi strumenti hanno introdotto profondi cambiamenti nei modi di apprendere, giocare, comunicare e comportarsi e di ciò ne è consapevole il mondo della scuola che sta cercando di adeguarsi con l'acquisto di nuovi strumenti e materiali.

A differenza della didattica tradizionale, quella multimediale si basa sulla cognizione per immersione, grazie ai new media che coinvolgono interamente l'essere umano. Come riportato Ferrari:

"Chi apprende con la tecnologia dei computer legge sullo schermo, vede le immagini avvicinarsi, sente i suoni che le accompagnano, sceglie materialmente usando le mani e il

corpo, usa una serie di percorsi di lettura differenziati che individualizzano l'apprendimento."

(Ferrari, 2012, pag. 16)

Le tecnologie odierne, inoltre, consentono una maggiore interazione sociale che, nel caso dell'acquisizione linguistica, risulta fondamentale, soprattutto per sviluppare le abilità orali.

Uno strumento che è già stato introdotto nella scuola primaria e speriamo avvenga molto presto anche nelle scuole dell'infanzia e asili nido, è la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM). Grazie a essa è possibile lavorare con CD-ROM, vedere DVD, ascoltare brani, svolgere esercizi a turno o tutti assieme, sotto la guida dell'insegnante. Porta a produrre contenuti comuni al gruppo di apprendimento, senza il rischio di isolamento tipico di altri strumenti tecnologici. (Ferrari, 2012) Potrebbe anche essere utilizzata con piccoli gruppi di bambini della scuola dell'infanzia o del nido in attività di gioco con i colori, o di collegamento di figure o anche per la visione di filmati in lingua straniera, utili per ascoltare la pronuncia corretta, ma anche per una facile comprensione, grazie alle immagini.

Per quanto riguarda i CD-ROM, anche questi sono molti utili nell'apprendimento e autoapprendimento delle lingue, in quanto la sola esposizione a scuola, non potrà essere sufficiente per imparare una lingua.

Utile può essere, per piccoli e grandi, scaricare delle canzoni in LS da ascoltare con una certa frequenza e anche ogni tanto, far vedere ai bambini qualche cartone animato in lingua straniera.

L'efficacia dell'apprendimento tramite la tecnologia è stata confermata da ricerche che hanno evidenziato i migliori risultati raggiunti dagli studenti "tecnologici" rispetto agli studenti che hanno appreso con i metodi tradizionali. Inoltre, questi studenti si sono dimostrati più motivati nell'apprendimento e allo studio rispetto agli altri. (Ferrari, 2012)

Affinché l'apprendimento tramite questi mezzi sia adeguato, non va trascurata la formazione degli insegnanti, i quali, oltre a conoscere alla perfezione tutte le sfaccettature della lingua insegnata, devono conoscere le tecnologie e saperle adeguatamente usare. Per questo sono stati istituiti diversi corsi di formazione, ma anche di costante aggiornamento.

Un altro strumento utilizzato, anche per l'acquisizione linguistica, è il testo audiovisivo. Anch'esso va calibrato a seconda dell'ambiente culturale proprio dell'allievo, del livello di conoscenza socioculturale acquisita e del grado di consapevolezza interculturale sviluppata. (Cardona, 2007) I vantaggi di questo strumento sono: aiuta la comprensione della componente extralinguistica; la contestualizzazione dell'input permette di sviluppare ipotesi linguistiche; aiuta a stimolare la riflessione critica dello studente; permette di fare un confronto tra le diverse culture. Gli svantaggi, invece, sono: non sempre si sa quanto lo studente comprende di ciò che viene presentato; a volte i video non sono adeguatamente montati; possono esserci dei rumori di sottofondo che rendono difficoltosa la comprensione. Nonostante ciò, risulta comunque molto utile per lo sviluppo dell'abilità ricettiva e produttiva e offre aiuto anche nello sviluppo della competenza grammaticale e lessicale. (Cardona, 2007)

3.4 La mia esperienza di tirocinio

3.4.1 Presentazione dell'Ente

La struttura dell'asilo nido comunale di Ponzano Veneto, situata in via Paolina Rubbi a Paderno, è stata pensata e costruita tra il 1978 e i primi anni '80.

Nel 1984 è iniziato il primo anno scolastico con un gruppo di bambini.

L'edificio è molto ampio e luminoso, distribuito su un unico piano terra che consente un facile accesso. E' situato lontano da fonti di rumore che possano recare disagio, ma nello stesso tempo vicino al centro e ciò risulta fondamentale per le numerose uscite didattiche (al mercato, alle poste, al centro anziani, ecc.). E' munito anche di un ampio giardino, ben attrezzato e dotato di tutte le misure di sicurezza, che può essere piacevolmente utilizzato in tutte le stagioni.

Ora il servizio accoglie 60 bambini, suddivisi in tre gruppi:

- sezione piccoli dai 3 ai 12 mesi;
- sezione medi dai 13 ai 23 mesi;
- sezione grandi dai 24 ai 36 mesi.

Ogni sezione gode di uno spazio autonomo al cui interno si trovano: sala giochi, sala da pranzo, bagno ed almeno una camera.

Il personale è costituito da: undici educatori, una cuoca, un aiutocuoca, quattro ausiliare, un coordinatore interno e un coordinatore psicopedagogico. Tutti partecipano continuamente a vari corsi di formazione con esperti esterni.

Il nido è aperto da settembre a luglio, dal lunedì al venerdì, dalle ore 07:30 alle ore 18.30.

Ogni settimana è presente la Pediatra di Comunità, che non va a sostituire il medico di base e la Biologa Nutrizionista a disposizione del personale del nido e dei genitori.

Il comune di Ponzano Veneto assicura il Regolamento, la Carta dei Servizi, gli Obiettivi Educativi, e la Documentazione del Progetto Psicopedagogico.

Il gruppo di lavoro del nido è garante del Progetto Psicopedagogico (nel quale è specificato l'importanza del gioco come "cibo per la mente") e del Progetto Educativo che si declina, dopo un'attenta osservazione dei bambini di uno specifico gruppo, nelle Programmazioni Didattiche di sezione. Ogni anno viene programmato e preparato il piano di lavoro con gli incontri del collettivo del personale e gli incontri educativo-didattici.

La struttura è in continua evoluzione, per consentire la costruzione di nuovi laboratori: spazi dedicati per lavori speciali, dove tutti i bambini si possono confrontare con molteplici materiali e attività.

Nel 2008 il nido riceve il Premio Regionale "Servizio di qualità per la Famiglia".

Nel 2009 ottiene l'Accreditamento Regionale per la valutazione sugli indicatori di efficacia del servizio "organizzazione, funzionamento gestione e didattica" col massimo del punteggio.

Nel 2012 il nido rinnova l'Accreditamento Istituzionale con il massimo punteggio.

Nel 2013 nasce il Progetto Coordinamento 0-6 anni del comune di Ponzano Veneto nel quale il nido è parte attiva e promotrice.

Nel 2015 il nido rinnova l'Accreditamento Istituzionale con il massimo punteggio.

3.4.2 L'esperienza e le osservazioni

Ho svolto il tirocinio presso questa struttura nei mesi di marzo e aprile 2016, dalle ore 8:00 alle ore 16:00, per cinque giorni a settimana.

Durante la prima settimana sono rimasta nella sezione dei bambini grandi (24-36 mesi), successivamente nella sezione dei bambini medi (12-24 mesi) e piccoli (3-12 mesi). Ho avuto così una panoramica completa di come si sviluppa un'intera giornata di nido, a seconda dell'età dei bambini.

La prima settimana è stata di sola osservazione: ciò mi è servito per cogliere le principali dinamiche interne al nido e le modalità di lavoro delle educatrici. Successivamente ho potuto affiancarle attivamente prima nei momenti delle attività, del pasto e della merenda, poi, una volta presa maggior confidenza con i bambini, nel momento del cambio.

Fin dai primi giorni, ho notato il perfetto connubio tra il livello assistenziale (accoglienza, cura, ecc. del bambino) e quello educativo: i bambini sono accolti ogni mattina dalle educatrici alla porta della sezione, dove vengono scambiate brevi informazioni con i genitori e poi piano piano introdotti nel gruppo. Durante la giornata si presta molta attenzione al benessere del bambino, anche attraverso il cambio e l'igiene. Ciò che mi ha colpito fin da subito, è il fatto che ogni bambino, prima di essere messo a letto, viene cambiato e messo in pigiama, richiamando così anche il rituale della messa a letto che avviene nelle proprie case.

Nell'orario dedicato alle attività, il gruppo di lavoro offre la possibilità ai bambini di muoversi liberamente, sperimentare da soli o in piccoli gruppi. Infatti le attività più frequenti sono le uscite in giardino, dove sono messi a disposizione diversi materiali (palloni, carriole, tricicli, ecc.). Questo risulta fondamentale, in quanto il bambino ha bisogno di muoversi, sviluppando sempre più la sua struttura fisica, ma anche mentale. L'attività fisica, all'interno del nido, andrebbe proposta con cadenza giornaliera e dovrebbe essere presente uno spazio appositamente pensato per le attività motorie.

Sono molto utilizzati anche gli angoli del gioco simbolico, dove, a seconda dei materiali messi a disposizione, il piccolo è chiamato a "far finta di..." cucinare, fare il falegname, fare il medico, la parrucchiera, ecc., assecondando in tal modo la naturale propensione allo sviluppo del gioco simbolico, che si sviluppa attorno ai due anni, trasformandosi poi in gioco di fantasia. Il gioco simbolico è un'attività che si sviluppa naturalmente nella mente del bambino, egli ha infatti una disposizione psicologica ad utilizzare questo processo mentale per conoscere e scoprire, costruire idee e significati

sugli oggetti ed esperienze che fa. Si articola in fasi ben precise e tipologie diverse che corrispondono alle tappe evolutive.

Per incentivare, invece, la naturale tendenza dei bambini più piccoli (3-12 mesi) all'esplorazione, oltre a far utilizzare loro gli angoli del gioco simbolico, sono stati creati diversi cestini dei tesori, contenenti materiali molto diversi, i quali vengono proposti con cadenza giornaliera, solitamente nei momenti di attesa della merenda o del cambio per la messa a letto.

Queste attività meno strutturate, sono presentate con molta frequenza, tanto da spingermi a chiedere se e quando venivano svolte altre attività come, per esempio: manipolazione, pittura, ecc.

Mi è stato detto che i laboratori di pittura, manipolazione, ecc. vengono maggiormente concentrati nel primo periodo (settembre-ottobre), per attirare l'attenzione del bambino, per suscitare in lui interesse e piacere nel recarsi al nido. Successivamente, ho avuto comunque la possibilità di osservare e partecipare anche a queste attività: nello specifico ho osservato laboratori di pittura con le spugne, con tecniche particolari come lo spruzzino, attività con la colla e l'utilizzo di materiali diversi (spugne, nastri, tappi, carta velina, ecc.).

Il nido, in questo periodo, partecipa a una mostra di esposizione dei lavori svolti dai due asili nido e dalle tre scuole dell'infanzia presenti nel comune di Ponzano Veneto e quindi ho avuto la possibilità di analizzare e costruire assieme alle educatrici e ai bambini i lavori da esporre.

Per le attività strutturate, il gruppo di lavoro ha deciso di operare con dei micro-gruppi. Quindi, mentre alcuni bambini sono impegnati in attività di gioco libero o simbolico con un'educatrice, un piccolo gruppo, di 5/6 bambini, rimane in sezione. I bambini sono entusiasti di svolgere questi lavori, si sentono investiti di una certa responsabilità.

Ho partecipato anche alla realizzazione dei lavoretti per la festa del papà e per Pasqua.

Ai bambini più piccoli, invece, vengono proposte attività di pittura con il corpo e manipolazione, in particolare di materiali inerenti la stagione dell'anno che si sta vivendo (per esempio le spighe di grano).

Molto interessante è la capacità del gruppo di lavoro di coinvolgere i genitori nella vita del nido: nel periodo della mia permanenza, ho potuto osservare due laboratori svolti da due papà. Un laboratorio motorio, che prevedeva l'avvicinamento dei bambini alla pallacanestro. Venivano proposti semplici esercizi, che richiedevano di gettare la palla nel canestro o farla rotolare lungo la linea, o fare piccoli passaggi da seduti con altri bambini. Nel totale sono stati effettuati tre incontri. Un altro papà, invece, ha svolto un laboratorio musicale, dove ha presentato ai bambini la fisarmonica.

Di notevole importanza è la stretta collaborazione del nido con i vari enti presenti nel territorio, ciò consente le diverse uscite didattiche che vengono svolte durante l'anno: i bambini vengono portati al mercato, in biblioteca, in casa di riposo per svolgere dei laboratori con gli ospiti, ecc. Durante la mia permanenza, ho avuto l'opportunità di accompagnare i bambini in visita alla biblioteca, dove sono stati letti dei libri, anche in lingua inglese.

Molto interessante è anche il laboratorio di lettura animata, svolto una volta alla settimana, da un'esperta.

Nelle ultime due settimane, inoltre, ho avuto la possibilità di osservare l'inserimento di un bambino di 9 mesi. Ho potuto così cogliere quali sono le difficoltà di questo momento e le strategie messe in atto dalle educatrici per superarle.

All'interno della loro progettazione, mi è stata offerta ampia possibilità di svolgere la mia attività, ossia l'avvicinamento dei bambini alla lingua inglese, ma di questo parlerò nel sottoparagrafo 3.4.4.

L'esperienza è stata complessivamente molto positiva: le criticità sono emerse inizialmente, forse dettate dalla mia iniziale timidezza e difficoltà a integrarmi. La mia grande paura di sbagliare mi ha inizialmente frenato.

Sicuramente ho imparato che devo aprirmi di più, chiedere maggiori informazioni, consigli e non aver paura di sbagliare, ma provare.

Il punto di forza è stato il gruppo di lavoro, che dopo avermi adeguatamente conosciuta, mi ha permesso di integrarmi e di sentirmi parte attiva.

Sicuramente la mia capacità di osservazione e di imparare velocemente, mi hanno portato a sapermi pian piano muovere con disinvoltura nei vari momenti.

3.4.3 Riflessioni sugli obiettivi

Per quanto riguarda gli obiettivi generali, da me indicati nel piano personale di tirocinio, sono stati tutti raggiunti, tranne uno: partecipare a incontri formativi, in quanto nel periodo di permanenza al nido non ne sono stati svolti.

Riguardo alla capacità di lavorare in equipe, ho avuto inizialmente delle difficoltà, in quanto questo obiettivo richiedeva di conoscere e imparare a rapportarsi, in breve tempo, con persone con personalità e professionalità diverse e, comunque, inserirsi in un gruppo di undici persone ben consolidato. Con il passare delle settimane, però, ho compreso le finalità del gruppo di lavoro, i vari modi di operare, sono riuscita a integrarmi e a sviluppare sempre più la mia competenza nel lavoro di equipe, apportando anche nuove idee e suggerimenti.

Grazie alle prime settimane, passate principalmente ad osservare, ho raggiunto un altro obiettivo: cogliere le capacità e la professionalità delle educatrici. Ho parlato con loro, ho chiesto spiegazioni e informazioni che mi hanno permesso, nei momenti successivi, di cogliere e rispondere adeguatamente ai bisogni dei bambini, raggiungendo, così, un altro dei miei obiettivi. Ciò mi è stato confermato anche durante lo svolgimento della mia attività, allorché ho compreso che il gruppo di bambini non era più interessato e ho concluso prima l'incontro. Il fatto è stato notato anche dall'educatrice presente, che ha colto questa mia capacità.

Grazie alla loro disponibilità, dopo un'attenta osservazione delle varie routine e attività, ho iniziato ad affiancarle attivamente fino ad arrivare a gestire autonomamente, per brevi periodi, questi momenti in particolare il cambio e la merenda.

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici, ossia quelli inerenti l'attività da me presentata, anche questi sono stati raggiunti.

Grazie alla precedente osservazione dello svolgimento di attività strutturate da parte delle educatrici, ho appreso e, quindi, successivamente messo in atto, come preparare adeguatamente il setting e i materiali per l'attività, imparando anche da piccoli errori commessi durante i primi incontri.

Saper coinvolgere i bambini così piccoli non è per nulla facile, ma, osservando, ho capito che per riuscirci al meglio, bisogna investirli di una certa responsabilità e far fare

loro cose che non vengono svolte quotidianamente. Così, anche se con alcune difficoltà, li ho coinvolti, sviluppando soprattutto la capacità di modificare l'attività in corso di svolgimento, per richiamare la loro attenzione.

Ho anche compreso come sia difficile ricavare un momento per isolarsi e osservare il gruppo tramite schede e griglie di osservazione, ma ho raggiunto comunque l'obiettivo, partecipando attivamente all'attività con i bambini, osservando e memorizzando e, appena conclusa l'attività, annotando le informazioni più importanti, riportandole poi nelle schede e griglie di osservazione.

In generale, quindi, come mi è stato anche confermato dalle educatrici che mi hanno seguito, sono riuscita a gestire adeguatamente l'attività.

Durante la mia esperienza, determinate situazioni mi hanno portato a pensare a un altro obiettivo da raggiungere, ossia quello di avere la capacità, dopo aver adeguatamente osservato il contesto, di saper apportare nuove proposte, cosa poter modificare, dare dei suggerimenti alle educatrici.

3.4.4 Il progetto di tirocinio: l'attività da me presentata

Nel mio progetto di tirocinio, avendo l'intenzione di sviluppare la relazione finale di laurea sul tema dell'insegnamento delle lingue straniere, ho proposto un'attività che avesse come scopo quello di fare avvicinare i bambini alla lingua inglese: risvegliare l'interesse per la lingua in coloro che già ne avevano avuto un primo contatto e motivare tutti a sviluppare la curiosità verso questa scoperta.

L'obiettivo principale era quello di osservare in prima persona come i bambini, già da così piccoli, si avvicinano a una lingua diversa da quella materna e come, attraverso il gioco, metodologia privilegiata di apprendimento, (cfr. 3.3.3) possono imparare nuovi fonemi non appartenenti alla propria lingua. (cfr. 2.5)

La fascia di età 0-3 è il periodo più propenso per l'apprendimento (cfr. 2.6.2) e sarebbe, quindi, importante inserire progetti in lingua per far sì che il soggetto sviluppi una personalità bilingue, ormai condizione necessaria per potersi muovere in un ambiente di vita sempre più interculturale. (cfr. 2.7)

I destinatari sono stati quattro bambini di età compresa tra i 28 e i 36 mesi e cinque bambini tra i 20 e i 24 mesi. In realtà, visto l'interesse suscitato in loro, il primo

incontro l'ho poi esteso a tutti i bambini appartenenti al gruppo dei medi e dei grandi, ma l'osservazione si è concentrata prevalentemente sui nove scelti.

Inizialmente ero molto preoccupata della riuscita, temendo di non riuscire a condurla in modo adeguato o di non riuscire a coinvolgere i bambini, ma poi tutto è andato inaspettatamente molto bene.

PRIMO INCONTRO

Il primo incontro l'ho svolto prima con i bambini grandi e, a distanza di qualche giorno con quelli medi.

Durata e obiettivi: La durata complessiva è stata di trenta minuti e gli obiettivi previsti erano quelli di individuare i vari colori, ripeterli e correre verso il colore da me nominato.

Preparazione: Prima dell'arrivo dei bambini, ho preparato acceso il computer con il video da presentare e l'ho appoggiato su un tavolo, attorno al quale ho fatto successivamente accomodare i bambini. Mentre aspettavo che finissero la merenda, ho anche preso le macchie di colore su foglio, che avevo preparato nei giorni precedenti e annotato su un foglietto i nomi, per raccogliere le informazioni da trascrivere poi sulla scheda e griglia di osservazione.

Svolgimento: All'arrivo dei bambini, dopo averli fatti accomodare, ho spiegato loro cosa avremmo fatto: abbiamo guardato assieme il video della canzone "The Rainbow song", che ha riscosso immediatamente un notevole successo. (cfr. 3.3.5) In esso venivano mostrate delle macchie di colore, denominate in lingua inglese. Successivamente, ho presentato loro le macchie di colore su foglio, con la scritta in inglese e, dopo averlo denominato, chiedevo di ripetere assieme il nome del colore. Per finire, li ho fatto alzare, ho sistemato le macchie di colore a terra e i bambini dovevano correre verso la macchia da me nominata.

Il tutto è stato documentato tramite delle foto scattate dall'educatrice presente.

Qualche giorno dopo, ho presentato nello stesso identico modo l'attività ai bambini medi: nel corso dello svolgimento, però, ho notato un notevole calo di attenzione. (cfr. 2.4.1) Considerata l'età ciò mi è risultato del tutto normale e, quindi, dopo aver presentato loro le macchie su foglio e aver denominato i colori, ho preferito

far rivedere loro il video iniziale, molto coinvolgente, e successivamente ho steso le macchie e chiesto di indicare il colore da me nominato.

Risultati: I risultati derivati dalla mia osservazione, documentati tramite scheda e griglia di osservazione, scheda di valutazione (compilata dall'educatrice presente) e di autovalutazione (da me compilata), mettono in luce come i punti di forza siano stati il video, in quanto le immagini associate alle parole hanno permesso una maggiore comprensione (cfr. 3.3.5), le macchie di colore su foglio e la mia capacità di cogliere e adattare l'attività ai tempi di attenzione dei bambini.

Per quanto riguarda gli obiettivi che mi ero proposta di raggiungere, tutti i bambini grandi hanno individuato e ripetuto autonomamente il nome del colore assieme alla tirocinante, tranne uno che è stato più volte sollecitato. Per quanto riguarda il terzo obiettivo, ossia correre verso il colore da me nominato, tranne un bambino, tutti gli altri sono stati accompagnati verso la macchia di colore. In questo gruppo, un notevole punto di forza, è stato rappresentato da un bambino che normalmente in famiglia, oltre alla lingua italiana, è messo in costante contatto con la lingua inglese e conosce un buon numero di vocaboli, il quale ha "trascinato" e aiutato il gruppo in questa nuova esperienza. (cfr. 2.7.3)

Per quanto riguarda i bambini medi, gli obiettivi sono stati raggiunti con un po' più di difficoltà (cfr. 3.1.1): tre di loro individuavano e ripetevano i colori autonomamente subito dopo averli nominati, un altro è stato sollecitato più volte e un bambino non ha voluto partecipare all'attività.

Tabella 1 - Primo incontro bambini fascia 28-36 mesi			
Bambino	Individua colore nominato	Ripete colore con tirocinante	Corre verso macchia di colore
1	sì	sì	sì
2	sì*	sì*	sì*
3	sì	sì	sì*
4	sì	sì	sì*
Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante Bambino 1 conoscenza pregressa lingua inglese			

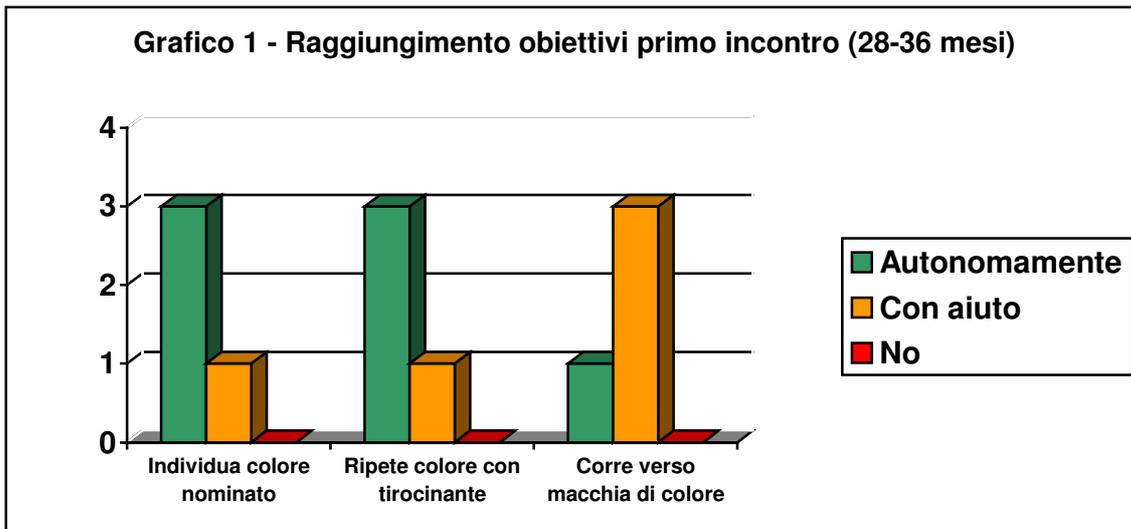
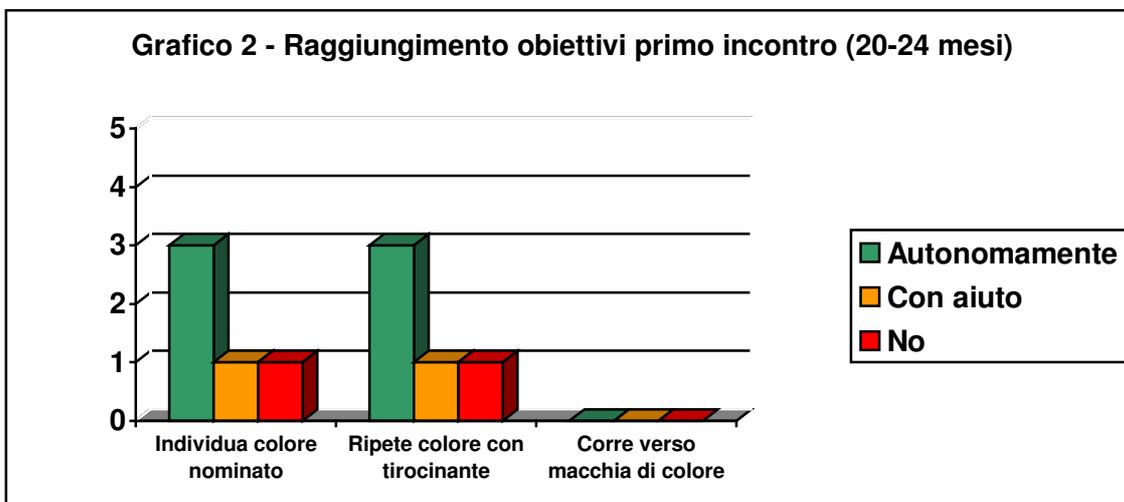


Tabella 2 - Primo incontro bambini fascia 20-24 mesi

Bambino	Individua colore nominato	Ripete colore con tirocinante	Corre verso macchia di colore
1	sì	sì	non eseguito
2	sì	sì	non eseguito
3	sì*	sì*	non eseguito
4	no	no	non eseguito
5	sì	sì	non eseguito

Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante
 Correre verso macchia di colore non eseguito a causa di un calo d'attenzione dei bambini



SECONDO INCONTRO

Come per il primo incontro, anche il secondo l'ho prima svolto con i bambini grandi e, dopo qualche giorno, con quelli medi.

Durata e obiettivi: La durata complessiva è stata di venti minuti e gli obiettivi previsti erano: rispondere a semplici domande poste in lingua inglese e lasciare impronte colorate con le mani.

Preparazione: Prima dell'arrivo dei bambini, ho steso e fissato a terra due cartelloni bianchi e acceso il computer, in quanto, visto il successo della volta precedente, ho fatto vedere loro un altro video sui colori, sempre in lingua inglese. (cfr. 3.3.5) Come la volta precedente ho scritto su un foglio i nomi dei bambini per annotare le osservazioni.

Svolgimento: All'arrivo dei bambini, dopo averli fatti accomodare attorno al tavolo, ho spiegato loro cosa avremmo fatto: abbiamo guardato assieme il video e ripassato ad alta voce i colori in inglese. Li ho, quindi, fatti alzare e ci siamo seduti attorno ai due cartelloni bianchi. Ho spiegato loro che, dopo avere posto la domanda: "What colour do you want?" e ricevuto la risposta, avrei versato un po' del colore corrispondente in un piatto e lasciati liberi di lasciare impronte colorate sul foglio. Mentre si divertivano a colorare, passavo tra loro chiedendo "What colour is it?" o "What colour is your hand?".

Qualche giorno dopo ho ripetuto la stessa attività, senza alcuna modifica, con i bambini medi.



Fig. 11 e 12: Documentazione secondo incontro

Risultati: I risultati hanno evidenziato come, anche in questo incontro, il primo punto di forza sia stato il video iniziale tramite il quale abbiamo fatto un breve ripasso. (cfr. 3.3.5) Un altro punto di forza è stato l'aver svolto un'attività più pratica ed è noto come i bambini "facendo" imparano molto di più rispetto al solo ascoltare. (cfr. 3.1.2) (cfr. 3.2)

Tutti i bambini grandi hanno lasciato con notevole interesse le impronte colorate sul cartellone, il quale è diventato poi un elemento di documentazione dell'attività svolta. Tre bambini su quattro hanno subito risposto alle domande, dimostrando di ricordare i colori appena ripassati; solo un bambino ha dimostrato molto più interesse per l'attività di pittura, rispetto agli obiettivi proposti. I bambini medi si sono dimostrati molto più interessati alla pittura (cfr. 3.1.1), infatti solo due bambini hanno risposto autonomamente alle domande, mentre gli altri hanno richiesto notevoli sollecitazioni e a volte non hanno proprio risposto.

Bambino	Risponde domande lingua inglese	Lascia impronte colorate
1	sì	sì
2	sì*	sì
3	sì	sì
4	sì	sì

Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante
Bambino 1 conoscenza pregressa lingua inglese

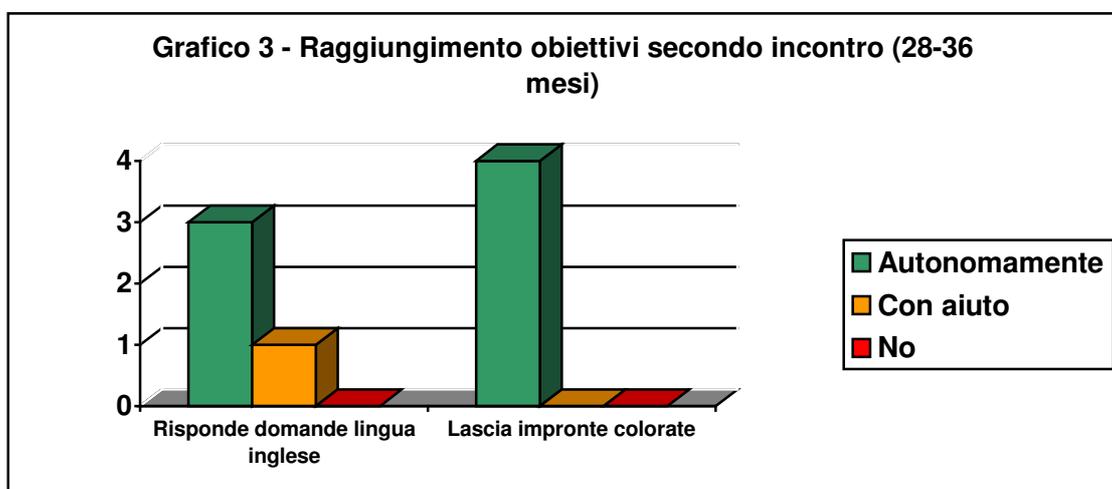
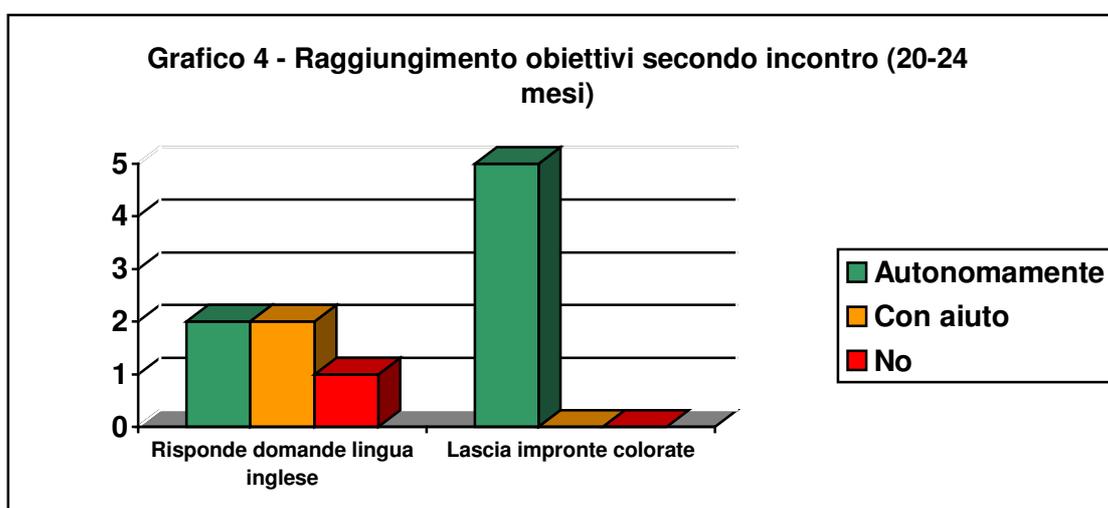


Tabella 4 - Secondo incontro bambini fascia 20-24 mesi		
Bambino	Risponde domande lingua inglese	Lascia impronte colorate
1	sì	sì
2	no	sì
3	sì*	sì
4	sì*	sì
5	sì	sì

Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante



TERZO INCONTRO

Il terzo incontro, l'ho svolto nello stesso giorno: prima con il gruppetto dei bambini grandi e poi con quello dei bambini medi.

Durata e obiettivi: La durata complessiva è stata di trenta minuti e gli obiettivi previsti erano: utilizzare vari materiali da immergere nell'acqua per colorarli e di rispondere alle domande formulate dalla tirocinante.

Preparazione: La preparazione è stata un po' più complessa: mentre gli altri due incontri si erano svolti nelle sezioni, questa volta, visto che si doveva utilizzare l'acqua, ho preferito allestire il setting nella sala da pranzo. Ho preparato cinque postazioni: in ognuna era presente una bacinella contenente dell'acqua, nella quale avevo sciolto un po' di colore a tempera e i materiali da immergerci (cotone, fazzoletti di carta, stoffa

bianca,...bicchiere per osservare contro luce l'acqua colorata). Come le altre volte ho annotato su un foglio i nomi dei bambini per riportare le osservazioni.

Svolgimento: All'arrivo dei bambini grandi, li ho fatti accomodare ognuno in una postazione e ho spiegato loro l'attività: potevano liberamente immergere i materiali e osservare cosa accadeva. Io avrei chiesto loro la colorazione che assumevano gli oggetti. Terminata l'attività con i bambini grandi ho reintegrato il materiale e l'ho riproposta ai bimbi medi. Con entrambi i gruppi, durante lo svolgimento, ho fotografato i vari passaggi per la documentazione.

Risultati: Questo incontro ha riscosso un notevole successo: i bambini non volevano tornare in sezione. Ho, quindi, nuovamente riscontrato come l'attività pratica sia molto più efficace nel far acquisire una lingua. (cfr. 3.1.2) (cfr. 3.2)

Tutti i bambini grandi, tranne uno, hanno immerso con interesse i materiali in acqua e, aiutati dai suggerimenti del compagno che già conosce con precisione i colori in inglese, hanno saputo indicarmi la colorazione assunta dagli oggetti.

I bambini medi, hanno anche loro immerso con piacere i diversi materiali messi a disposizione, ma hanno risposto alle domande dopo notevoli sollecitazioni, in quanto erano molto più intenti a svolgere l'attività pratica. (cfr. 3.1.1)

Tabella 5 - Terzo incontro bambini fascia 28-36 mesi		
Bambino	Risponde domande lingua inglese	Immerge materiali in acqua colorata
1	sì	no
2	no	sì
3	sì	sì
4	sì	sì
Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante Bambino 1 conoscenza pregressa lingua inglese		

Grafico 5 - Raggiungimento obiettivi terzo incontro (28-36 mesi)

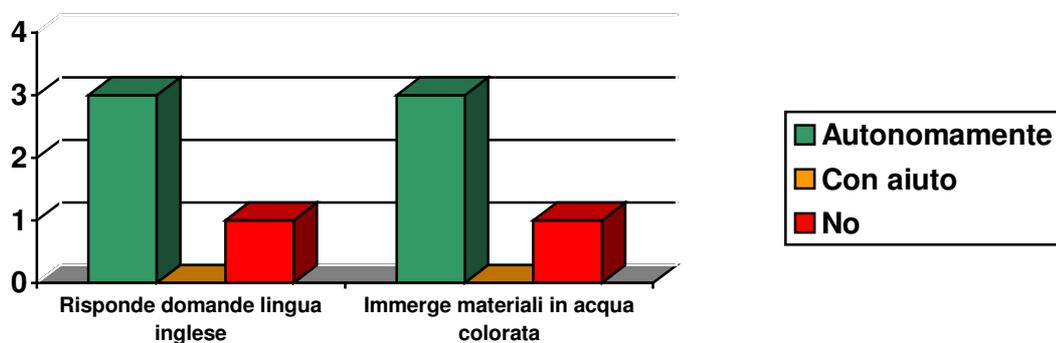
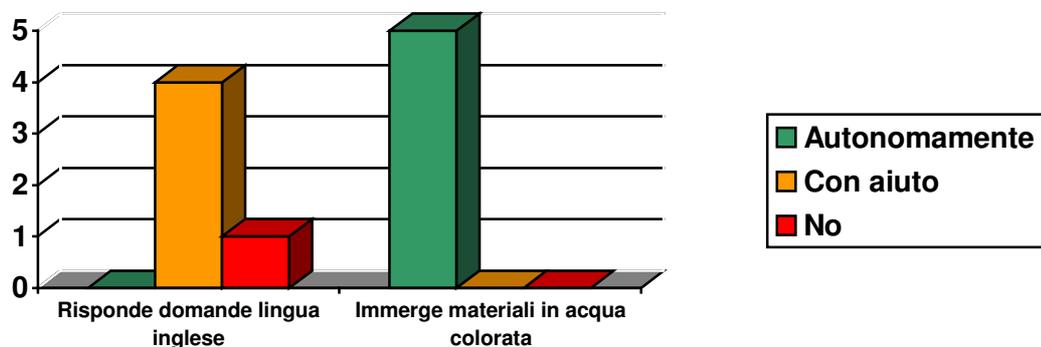


Tabella 6 - Terzo incontro bambini fascia 20-24 mesi

Bambino	Risponde domande lingua inglese	Immerge materiali in acqua colorata
1	sì*	sì
2	sì*	sì
3	sì*	sì
4	no	sì
5	sì*	sì

Note: sì*: raggiunge obiettivo aiutato dalla tirocinante

Grafico 6 - Raggiungimento obiettivi terzo incontro (20-24 mesi)



3.4.5 Gli strumenti di monitoraggio

La scelta di tenere un diario di bordo sul tirocinio è stata molto adeguata: mi ha permesso, rileggendolo giorno dopo giorno, di constatare la mia "crescita" professionale all'interno di questa esperienza.

Ho potuto rivedere la mia partecipazione, constatando quali sono stati i momenti di sola osservazione, quando invece ho iniziato a svolgere praticamente le diverse attività, quali sono stati i momenti di difficoltà e come si sono risolti.

Le schede e griglie di osservazione da me preparate per valutare l'attività svolta, si sono dimostrate abbastanza adeguate: Ho dovuto apportare qualche variazione alle griglie, perché durante lo svolgimento dell'attività, ho inserito delle modifiche.

Complessivamente le ho trovate chiare e facili da compilare, in quanto rispecchiavano in pieno ciò che osservavo e volevo riportare dell'attività svolta.

Anche le schede di autovalutazione e valutazione, le prime compilate da me e le seconde dall'educatrice di riferimento, si sono dimostrate chiare e hanno permesso di registrare ciò che effettivamente è emerso.

3.4.6 Conclusioni

E' stato pienamente raggiunto l'obiettivo di avvicinare i bambini alla lingua inglese e risvegliarne l'interesse in coloro che già avevano avuto un primo contatto con essa, motivando tutti a sviluppare la curiosità verso questa scoperta.

Ho osservato, in prima persona, come i bambini, già da così piccoli, si avvicinano a una lingua diversa da quella materna e come, attraverso il gioco, metodologia privilegiata di apprendimento (cfr. 3.3.3), possono imparare nuovi fonemi non appartenenti alla propria lingua; (cfr. 2.5) infatti è proprio durante i momenti di attività pratica che i bambini hanno dimostrato di acquisire i vocaboli e ricordarli.

Ho potuto constatare come l'uso delle tecnologie (video) sia utilissimo nell'accostamento dei bambini alla lingua straniera, in quanto attraverso, le immagini, risulta loro molto più facile comprendere ciò che viene espresso con le parole. (cfr. 3.3.5)

La rilevazione del raggiungimento da parte dei bambini, degli obiettivi relativi all'attività, è stata svolta sia in momenti formali, durante gli incontri successivi tramite

attività di verifica e valutazione, che informali nei momenti di gioco libero e nei momenti di lettura, quando chiedevo loro "What colour is it?".

Un bambino, in particolare, durante l'accoglienza, mi ha preso per mano, accompagnata verso la casetta di legno presente nella sezione, che è composta da pezzi di diversi colori e mi ha detto: "ora tu mi dici il colore in italiano e io te lo ripeto in inglese!" Con pochissimi errori, li ha ripetuti tutti.

Un ulteriore miglioramento, l'ho potuto constatare nel secondo e terzo incontro con i bambini grandi. Dopo il mio primo intervento, infatti, le educatrici di sezione hanno deciso di intraprendere un percorso in lingua inglese e, con cadenza giornaliera, nei momenti di routine, venivano ripassati i colori (cfr. 3.3.1). Ciò ha fatto sì che i bambini li memorizzassero per poi ripeterli nel corso della mia attività. Questo sottolinea come la ripetizione, a questa età, sia un elemento fondamentale per far acquisire la lingua.

Fondamentale, per la buona riuscita delle attività, è cogliere durante lo svolgimento, i livelli di attenzione dei bambini e, se necessario, modificare in corso d'opera quanto precedentemente progettato. (cfr. 2.4.1)

Sono molto soddisfatta dell'apprezzamento generale verso la mia attività e di come sia servita realmente ad avvicinare i bambini alla lingua inglese. Tutti, bambini ed educatrici, si sono dimostrati molto entusiasti.

Ogni asilo nido, dovrebbe avere nella propria progettazione un piano di lavoro inerente una o più lingue straniere, andando a sfruttare così, il "periodo critico" per la loro acquisizione, ossia quello di massimo sviluppo della mente e di plasticità cerebrale. (cfr. 2.6) Per fare in modo che il piccolo acquisisca, è fondamentale presentare la nuova lingua sotto forma di gioco (cfr. 3.3) e, se possibile, come già evidenziato, con cadenza giornaliera, magari sfruttando anche il tempo delle routine (merenda, cambio, pranzo, ecc) (cfr. 3.3.1). Da non sottovalutare è anche la formazione dell'insegnante, che deve essere idonea e continua, (cfr. 3.1.2) in quanto ciò che il bambino immagazzina in memoria in questa fascia di età difficilmente può essere poi modificato. (cfr. 2.3)

Sono contenta del fatto che, dopo aver realizzato la mia attività, all'interno del nido abbia preso forma un progetto in lingua inglese, tenuto da una ragazza laureata in lingue, il quale verrà portato avanti fino alla fine dell'anno scolastico e ripreso all'inizio del successivo.

Conclusioni

In questo elaborato sono stati presentati innumerevoli elementi relativi all'insegnamento delle lingue, cercando di mantenere come filo conduttore i dati derivanti dai vari filoni di ricerca condotti dalla disciplina che si occupa di questo aspetto, ossia la glottodidattica.

La base di partenza è stata prettamente teorica, mettendo in luce la forte connotazione interdisciplinare della glottodidattica per poi passare all'analisi degli aspetti neurologici che incidono sull'acquisizione del linguaggio. Oggi, infatti, si è sempre più consapevole che nell'insegnamento delle lingue, in particolar modo ai bambini, non si può prescindere dalla conoscenza dello sviluppo, maturazione e funzionamento cerebrale. Noi tutti apprendiamo grazie al nostro sistema cerebrale, il quale a sua volta è influenzato dai processi cognitivi, come memoria, attenzione, intelligenza. Sull'acquisizione della lingua, sia essa materna o straniera, incide fortemente la motivazione, sorretta dalle emozioni. Una persona motivata ad apprendere, raggiungerà i migliori risultati in un tempo nettamente inferiore rispetto a colui che non trova interesse in ciò che sta facendo, se poi la situazione è accompagnata da emozioni positive, il tutto risulterà ancora più semplice e piacevole.

L'insegnamento delle lingue ai bambini, cuore pulsante di questo elaborato, è trattato nel terzo capitolo, da un punto di vista teorico e pratico. Si inizia ponendo in risalto il fatto che, in quella che viene definita relazione educativa autentica, si ritrovano due soggetti: l'allievo e l'insegnante, entrambi coinvolti nel triangolo dell'insegnamento, il cui terzo lato è occupato dalla lingua straniera. In questa relazione ognuno possiede un ruolo ben preciso: l'allievo è colui che deve apprendere e porta con sé caratteristiche personali, come l'intelligenza, lo stile di apprendimento, ma anche ansia, paura, le quali non possono essere assolutamente ignorate se si vuole costruire una pratica educativa idonea. La persona che, dopo un'attenta osservazione, deve cogliere tutto ciò è l'insegnante, il cui ruolo ha subito numerose definizioni, ma oggi è sempre più investito di responsabilità, rispetto al raggiungimento degli obiettivi da parte dei singoli allievi. Essa è maggiore in coloro che educano nelle scuole dell'infanzia o ancora di più nei nidi. In queste istituzioni, la nuova legislazione prevede che venga iniziato

l'accostamento alla lingua straniera, per sfruttare al meglio il periodo di massima plasticità cerebrale: il cosiddetto "periodo critico".

Gli studi scientifici indicano come, nell'arco temporale che va dagli zero ai sei/otto anni di età, in cui il bambino non ha ancora completato l'acquisizione della lingua materna, possa immagazzinare le componenti della nuova lingua negli stessi sistemi di quella materna, arrivando così ad acquisirla alla perfezione, tanto da sembrare madrelingua. Questo non porta ad escludere la possibilità per un adulto di apprendere una nuova lingua, ma gli sforzi che dovrà metter in atto, saranno nettamente superiori a quelli necessari a un bambino di tre anni.

Alla luce di tutto ciò, ho voluto provare in prima persona, durante il mio percorso di tirocinio presso un asilo nido, a calare nella pratica quanto appreso in teoria. Ho presentato un progetto di breve durata, con l'obiettivo di avvicinare i bambini alla lingua inglese.

E' emerso che, come d'altronde sostenuto da diversi autori, è fondamentale un'esposizione giornaliera dei bambini alla lingua straniera, utilizzando a tale scopo i momenti di routine (come per esempio la merenda) e/o le attività educative.

Ho constatato che, con i bambini, non potendo mettere in atto una pratica didattica vera e propria, bisogna prediligere la ludicità: il gioco, a questa età, risulta essere la metodologia privilegiata per l'avvicinamento alla lingua straniera e far nascere in loro un vero interesse che li sosterrà poi nella scuola dell'obbligo, senza avere il timore tipico di chi incontra la lingua straniera per la prima volta.

Un altro aspetto, più volte sottolineato in teoria, ma che dalla pratica emerge in maniera decisa, è che l'educatore deve essere adeguatamente e costantemente formato e deve mettere in atto le tecniche più idonee, in quanto ciò che viene appreso a questa età, sia esso corretto o meno, difficilmente potrà essere modificato in seguito.

Ho sperimentato come sia fondamentale saper cogliere i tempi di attenzione dei bambini e avere la capacità di modificare, rapidamente, in corso di svolgimento, l'attività, al fine di portarla a termine e raggiungere gli obiettivi prefissati. Ho avuto conferma dell'importanza, se correttamente utilizzate, delle nuove tecnologie,. Attraverso il video, che associa tra loro immagini e parole, l'acquisizione della lingua è notevolmente facilitata, in quanto le immagini agevolano la comprensione di quanto espresso oralmente.

Bisogna prestare attenzione alla natura delle attività che vengono proposte: negli incontri che prevedevano attività pratiche (pittura con il corpo, giochi con l'acqua) gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti con minore difficoltà. I bambini sono maggiormente coinvolti, prestano più attenzione e, soprattutto, essa è mantenuta per tempi più lunghi. Gli allievi "facendo" imparano molto di più rispetto al solo "ascoltare".

L'educatore deve conoscere bene il gruppo di persone con cui lavora e saper "sfruttare" le competenze dei singoli. La presenza di un bambino che normalmente in famiglia utilizza la lingua inglese, da me subito individuato, ha coinvolto, sostenuto e aiutato l'intero gruppo nel percorso di acquisizione.

In conclusione: nella nostra società, che sta assumendo sempre più i caratteri dell'interculturalità, essere bilingui porta a notevoli vantaggi, tra i quali potersi muovere nel mondo senza problemi legati alla comprensione, maggiori opportunità lavorative e di accesso a documenti, ampliamento delle proprie conoscenze, ma soprattutto un maggior apprezzamento verso "l'Altro", il "diverso". Per tutti coloro che non hanno l'opportunità di acquisire una seconda lingua tra le mura domestiche, risulta fondamentale che l'avvicinamento a questa sia fatto il prima possibile, già all'asilo nido, il quale si connota come contesto sicuro, spontaneo, motivante, dove la lingua assume le connotazioni di uno strumento piacevole e divertente per comunicare, andando ad assecondare la naturale tendenza dei bambini alla scoperta.

Bibliografia

- Balboni P. E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia , Guerra Edizioni.
- Balboni P. E., 2008, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per l'italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- Balboni P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Torino, UTET Università.
- Balboni P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università, nuova edizione.
- Baroni M. R., 2008, *Psicologia*, Milano, A. Vallardi.
- Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- Cardona M., 2007, *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, Torino, UTET Università.
- Daloiso M., 2009a, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- Daloiso M., 2009b, *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- De Beni R. [et al.], 2014, *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*, Seconda edizione, Bologna, Il Mulino.
- Fabbro F., 1996, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio.
- Fabbro F., 2004, *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Roma, Astrolabio.
- Ferrari S., 2012, *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*, Milano, EDUcatt Università Cattolica.
- Manfredi L. [et al.], 2008, *Uomo Salute Malattia. Proposte di assistenza*, Roma, CLITT.
- Milan G., 1994, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Restiglian E., 2012, *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci Faber.

Santipolo M. (a cura di), 2012, *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Lecce, Pensa MultiMedia.

Torresan P., 2008, *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna, EMI.

Sitografia

Enciclopedia multimediale, <http://www.treccani.it/>, 27-04-2016.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, <http://www.istruzione.it/>, 02-05-2016

Sito ufficiale dell'Unione Europea, http://europa.eu/index_it.htm, 02-05-2016

La glottodidattica, <http://www.masterdidattica.it/moduliicon/D00011/D00011.pdf>, 02-05-2016

Il sistema nervoso, <http://www.giovannichetta.it/sistemanervoso.html>, 05-05-2016

Gli emisferi cerebrali,

<http://www.oliverio.it/ao/didattica/Cervello.htm/Emisferi/emisferi.htm>, 05-05-2016

Le afasie, http://www.ciscl.unisi.it/doc/doc_ev/linggen0708-10.pdf, 05-05-2016

Progetto Lingue 2000,

<http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf>, 10-05-2016

Progetto LiReMar, <http://www.itals.it/articolo/magic-line-liremar->

[1%E2%80%99inglese-line-nella-scuola-dell%E2%80%99infanzia](http://www.itals.it/articolo/magic-line-liremar-1%E2%80%99inglese-line-nella-scuola-dell%E2%80%99infanzia), 10-05-2016

Il Progetto infanzia, <http://www.comune.venezia.it/>, 10-05-2016

Ringraziamenti

Ringrazio papà Luciano e mamma Laretta, per avermi presa per mano dal mio primo istante di vita e accompagnata con determinazione verso ogni singolo traguardo; per avermi sostenuta in ogni mia decisione e aiutata a trovare le soluzioni migliori a ogni piccolo/grande problema. Un ringraziamento speciale a papà, per aver corretto, da bravo insegnante, ogni mio singolo elaborato.

Ringrazio Flavia, la mia sorellina, che mi ha sempre aiutato nelle piccole difficoltà e condiviso la gioia di tutti i traguardi raggiunti. Se l'impaginazione della relazione finale di laurea è impeccabile, lo devo solo a te.

Ringrazio Nino, il mio ragazzo, che da sei anni mi supporta e sopporta. Sia con le parole che con i gesti mi hai sempre spronato, incoraggiata a superare tutti gli ostacoli e a raggiungere i traguardi che la vita mi ha proposto. Sono veramente felice di averti incontrato e di averti al mio fianco.

Ringrazio i miei nonni, che con la loro saggezza mi hanno fatta crescere, dimostrando giorno dopo giorno il loro amore ed orgoglio nei miei confronti.

Ringrazio i miei zii e cugini per essere sempre stati presenti e aver gioito con me in tutte le occasioni importanti.

Ringrazio Valentina, la mia piccola cuginetta, con la quale ho vissuto i momenti indimenticabili della mia infanzia.

Ringrazio tutti i miei amici e le mie amiche e compagne di Università, per esserci stati nei momenti felici e di difficoltà, per le pazzesche risate e lunghi viaggi in treno. Un ringraziamento speciale a Federica e Alice per gli innumerevoli consigli datemi.

Ringrazio il mio tutor docente, Prof. Santipolo, per la sua grande disponibilità durante lo svolgimento del tirocinio e la stesura delle relazioni finali di laurea.

Ringrazio tutte le educatrici dell'Asilo Nido Comunale di Ponzano Veneto, per avermi accolto con entusiasmo nel gruppo di lavoro e, attraverso i loro consigli, avermi fatto "crescere" professionalmente e avermi fatto vivere una meravigliosa esperienza di tirocinio con i bambini.

At last but not least, ringrazio te, Riccardo, amore della zia, che da un anno e mezzo riempi le nostre vite di gioie e sorrisi. Ti dedico la mia relazione finale di laurea, con la speranza che ogni singolo insegnamento ti possa aprire i confini del mondo.