

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia Applicata – FISPPA



Corso di Laurea Magistrale in
**MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E
DELLA FORMAZIONE CONTINUA**

**SFIDE E OPPORTUNITÀ DEL BILINGUISMO:
L'ESPERIENZA NEI NIDI DI PARMA**

Relatrice

Prof.ssa Olga Breskaya

Laureanda

Gatti Irma

Anno Accademico 2023/2024

“Nelle mie guance ci sono due lingue diverse:
nella destra c’è lo spagnolo,
nella sinistra ci sono le parole italiane”
(Carlos)

“C’è un miscuglio di lingue dentro
la mia testa e le parole fanno la lotta:
certe volte vince una lingua
e certe volte vince l’altra lingua”
(Karim)

“Dove sono andate a finire
le parole che mi ha
insegnato mia nonna?
Erano dentro la pancia;
ora sono volate via?”
(Eleni)

Da “Nelle mie guance ci sono due lingue”, di Graziella Favaro.

INDICE

INTRODUZIONE	6
CAPITOLO 1 – Acquisizione e sviluppo del linguaggio	8
1.1 Lo studio del linguaggio	9
1.2 Le teorie dello sviluppo del linguaggio	10
1.2.1 Teorie che si riferiscono all’empirismo	11
1.2.2 Teorie che si riferiscono all’innatismo.....	12
1.2.3 Teorie che si riferiscono all’interazionismo.....	13
1.3 Le basi neurologiche e le tappe dello sviluppo del linguaggio	14
1.3.1 Il cervello	14
1.3.2 Lo sviluppo del cervello nel feto e dopo la nascita	16
1.3.3 L’acquisizione del linguaggio	16
1.3.4 L’acquisizione della prima lingua	19
1.3.5 Fattori neuropsicologici coinvolti nell’acquisizione del linguaggio	20
1.4 Disturbi del linguaggio	20
CAPITOLO 2 – Bilinguismo: sviluppo, competenze e limiti	23
2.1 Il cervello bilingue	24
2.1.1 Apprendimento bilingue	24
2.2 Bilinguismo: significati e tipologie	29
2.2.1 Bilinguismo, bilingualità e bilingue	29
2.2.2 Tipi di bilinguismo	29
2.3 Sviluppo emotivo nel bilinguismo	32

2.4 Bilinguismo: risorsa o limite	32
2.4.1 Funzioni cognitive	33
2.4.2 Vantaggio bilingue	33
CAPITOLO 3 – Normative e metodi di insegnamento bilingue	36
3.1 Normativa europea	37
3.1.1 Early Childhood Education and Care	37
3.1.2 Raccomandazione del consiglio	38
3.1.3 Quadro comune europeo di riferimento per le lingue	38
3.2 Normativa italiana	39
3.2.1 Progetti	40
3.2.2 Rapporto MIUR 2014	41
3.3 Metodi di insegnamento L2	42
3.3.1 Cronologia dei metodi di insegnamento delle lingue straniere	42
3.3.2 Metodi di insegnamento L2 per la prima infanzia	44
3.3.3 Impostazione di una classe per l'apprendimento della lingua straniera ...	47
3.3.4 Attività linguistiche	48
CAPITOLO 4 – L'esperienza bilingue nei nidi di Parma.....	50
4.1 I nidi che hanno partecipato alla ricerca	51
4.2 La ricerca: metodologia e strumento	51
4.3 Obiettivo	53
4.4 Intervista al nido 1	55
4.5 Intervista al nido 2	60
4.6 Intervista al nido 3	65
4.7 Discussione	69

CONCLUSIONI	76
ALLEGATO 1.....	79
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	81
RINGRAZIAMENTI	84

INTRODUZIONE

Il presente studio di caso si pone l'obiettivo di indagare l'esperienza di tre nidi d'infanzia presenti sul territorio di Parma. L'indagine parte dalla mia costante curiosità riguardo alla primissima infanzia, sui processi di sviluppo che avvengono nei primi tre anni di vita del bambino e soprattutto sullo sviluppo linguistico.

Confrontandomi con colleghi educatori e pedagogisti, ho rilevato tanta confusione riguardo al tema del bilinguismo nella primissima infanzia. Le posizioni sono le più varie: chi pensa che crei solo confusione, chi pensa che sia solo un modo per differenziarsi dagli altri nidi concorrenti, chi pensa che sia una scelta ottima per il futuro dei bambini.

Nella prima parte vedremo quali sono le branche di studio del linguaggio (fondamentali per capire le attività da svolgere con i bambini) e le principali teorie dello sviluppo del linguaggio sviluppate dagli psicologi nel corso del tempo. Vedremo le teorie empiristiche di J.B. Watson, B.F. Skinner, W. James, J. Dewey, H.W. Putnam e J. Fodor; le teorie innatiste di N. Chomsky, J. Piaget, L.S. Vygotskij; e quella interazionista di J. Bruner. Successivamente vedremo quali sono le basi neurologiche necessarie per lo sviluppo del linguaggio, a partire da come è composto il nostro cervello fino alle tappe fondamentali dello sviluppo linguistico. Una breve menzione verrà fatta riguardo ai disturbi del linguaggio.

Nella seconda parte vedremo come si sviluppa il cervello bilingue e in cosa differisce dal cervello di un soggetto monolingue. Successivamente distingueremo i vari tipi di bilinguismo e il significato delle parole con cui ci si rivolge ai soggetti bilingue. Nel capitolo 2 affronteremo anche il tema del vantaggio o dello svantaggio bilingue, a livello cognitivo e sociale.

Nella terza parte verranno esposte le normative europee e italiane riguardo all'insegnamento bilingue. Per quanto riguarda la parte della normativa italiana, troveremo anche i principali progetti passati e ancora attivi riguardo il bilinguismo nella scuola. L'ultima parte di questo capitolo riguarderà i metodi di insegnamento della seconda lingua che si sono succeduti nel tempo e quelli che attualmente sono in uso con la fascia d'età 0 – 3 anni.

Nell'ultima parte di questo studio, verranno analizzate le interviste ai tre nidi selezionati. La scelta di questi tre nidi è stata dettata dalla particolarità con cui si approcciano all'insegnamento della lingua straniera; in un primo momento sono sembrati metodi simili, ma tramite l'intervista vedremo come differiscono l'uno dall'altro, sia nelle motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue, sia nella modalità di insegnamento.

CAPITOLO 1

Acquisizione e sviluppo del linguaggio

“Il cervello è ciò che un essere umano ha di più importante.
tutto il resto è un supporto necessario a tenerci in vita
e a far funzionare quella macchina straordinaria (il corpo)
che resta a oggi la cosa più complessa
che conosciamo nell’universo”
(R. Levi Montalcini)

Le persone sono le uniche che hanno la capacità di parlare, e nel corso del tempo sono nate circa 7000 lingue diverse in tutto il mondo. La lingua è come un set di simboli che ci aiuta a comunicare i nostri pensieri e a interagire con gli altri che parlano la stessa lingua.

La conoscenza della mente ha sempre affascinato l’uomo e tanti studiosi hanno portato avanti ricerche fondamentali affinché oggi si abbia una maggiore conoscenza di essa. Nel primo capitolo, dopo aver descritto le branche di studio del linguaggio, ho delineato le principali teorie dello sviluppo del linguaggio, classificandole in base all’approccio pedagogico a cui appartengono: sono presenti le teorie empiristiche, innatiste e interazioniste. Successivamente espongo lo sviluppo del cervello, il quale comincia nell’utero materno e prosegue fin dopo la nascita. Sono presenti anche le tappe fondamentali del linguaggio e come avviene l’apprendimento della prima lingua. Questi concetti teorici sono fondamentali per poter fare un paragone nel secondo capitolo, dove verrà delineato lo sviluppo linguistico bilingue.

1.1 Lo studio del linguaggio

Lo studio del linguaggio si si articola in varie branche, tra cui:

- Fonologia, esamina il sistema sonoro delle lingue.
- Fonetica, si occupa dei dettagli acustici dei suoni e come vengono prodotti.
- Semantica, studia il significato delle parole.
- Sintassi, studia le regole grammaticali della lingua.
- Pragmatica, si occupa dello studio del linguaggio nel contesto in cui viene usato.

Per capire come funziona il linguaggio e come si è sviluppato nel tempo, gli studiosi hanno usato vari modi di ricerca. Alcuni di questi includono guardare quanto velocemente rispondiamo a stimoli, quanto tempo ci mettiamo a leggere qualcosa e come muoviamo gli occhi. Il metodo che si basa sul tempo di reazione assume che quanto tempo ci mettiamo a rispondere a qualcosa mostri quanto sia difficile o complessa l'informazione e quindi suppone che ci sia una connessione tra il tempo di risposta e quanto ci voglia per elaborare mentalmente l'informazione. Il tempo di reazione si compone in due fasi:

- Fase centrale – cognitiva, si verifica quando avviene la codifica e l'elaborazione dello stimolo;
- Fase periferico – motoria, si verificano i processi che producono la risposta motoria. (Cacciari, 2001)

Abbiamo scoperto che ci sono vari fattori che influenzano quanto velocemente reagiamo a qualcosa. Questi fattori possono essere legati ai sensi, alla persona stessa o a questioni tecniche.

Un modo di fare ricerca si concentra su quanto velocemente leggiamo qualcosa. Questo metodo registra quanto tempo ci mettiamo a leggere qualcosa e si basa sull'idea che la velocità di lettura rifletta quanto abbiamo capito. Usiamo la tecnica chiamata "Rapid Serial Visual Presentation" (RSVP), che mostra parti di testo sullo schermo per un periodo di tempo specifico.

Invece, c'è un altro modo di fare ricerca che si concentra su come muoviamo gli occhi mentre leggiamo. Questo fornisce dettagli precisi su come funzionano i processi mentali durante la lettura.

Per quanto riguarda i compiti sperimentali, invece, ne esistono vari tipi e la scelta tra essi è molto importante in quanto dipende dall'ipotesi da testare e dalla rilevanza dei risultati. Si dividono in compiti online (decisione lessicale, lettura ad alta voce, identificazione percettiva, mascheramento) e compiti offline (interpretazione, parafrasi, accettabilità semantica, denominazione di un'immagine, rilevamento di errori, tip of tongue). (Cacciari, 2001)

1.2 Le teorie dello sviluppo del linguaggio

Parlare dello sviluppo del linguaggio è un argomento di grande discussione, con molte idee proposte da psicologi e neurologi. La psicologia ha sempre esplorato il linguaggio, ma la psicolinguistica ha iniziato a prendere forma negli anni '50 del Novecento. Prima degli anni '50 il linguaggio non era per gli psicologi un argomento degno di essere studiato singolarmente ma un effetto del pensiero e della memoria. La nascita della psicolinguistica ha determinato lo spostamento dell'attenzione dal comportamentismo al cognitivismo.

Le principali teorie si possono suddividere in tre macrocategorie (Biagioli, Giudizi, 2019):

- Teorie che si riferiscono all'empirismo
- Teorie che si riferiscono all'innatismo
- Teorie che si riferiscono all'interazionismo.

1.2.1 Teorie che si riferiscono all'empirismo.

Le teorie empiristiche sono quelle che si basano sull'idea che l'esperienza sia fondamentale per conoscere un punto di vista oggettivo. Questa definizione generale si declinerà poi in modo diverso nelle varie teorie.

Infatti, questa area di teorie si suddivide a sua volta in tre correnti di pensiero: comportamentismo, funzionalismo e linguistica computazionale.

Comportamentismo.

Il comportamentismo ha come figure principali J.B. Watson e B.F. Skinner (Cacciari, 2001). Watson, che era uno psicologo americano all'inizio del 1900, credeva che l'ambiente, e non la mente, fosse alla base del comportamento umano. Secondo Watson (Cacciari, 2001), il termine "comportamento" si riferisce a qualsiasi movimento muscolare o risposta del sistema nervoso a un evento.

Data questa definizione, per Watson anche il pensiero è un comportamento (verbale) e lo traduce in linguaggio subvocale. In base alle sue teorie, la psicologia diventa scienza dello studio del comportamento e ha come scopo di prevedere e controllare il comportamento stesso. Secondo i comportamentismi la mente è una scatola nera dentro la quale non si può entrare. La scatola nera è influenzata dagli stimoli ambientali e in base ad essi emette delle risposte.

Secondo Watson l'apprendimento del linguaggio avviene tramite il rapporto stimolo-risposta e quindi nascerebbe dal rinforzo che viene dall'ambiente (es. il rinforzo che attua la madre quando parla con il bambino).

Skinner spiega la sua idea nel libro "Il comportamento verbale" del 1957 dicendo che impariamo a parlare attraverso il condizionamento operante. In pratica, i bambini imparano a parlare perché ottengono reazioni positive dai genitori. Oltre al supporto degli adulti di riferimento, un altro incentivo è la soddisfazione di riuscire a comunicare i propri bisogni e desideri.

Nella visione di Skinner viene però trascurato l'aspetto creativo e produttivo del linguaggio. Uno dei concetti chiave di Skinner è la plasmabilità, secondo il quale la differenza tra gli individui dipende solo dalle diverse esperienze di vita.

Funzionalismo.

Il funzionalismo ha come maggiori esponenti W. James, J. Dewey, H.W. Putnam e J. Fodor. Secondo W. James (Leman, 2019) il linguaggio agisce da strumento per gli atti sociali e quindi l'utilizzo di un linguaggio specifico porta ad una realtà ben precisa.

Secondo J. Dewey (Leman, 2019) il linguaggio è un comportamento collegato alle esperienze precedenti e organiche dell'umanità.

H.W. Putnam (Leman, 2019) ha elaborato il funzionalismo computazionale, il quale considera le funzioni come dei programmi del computer. La validità di questa teoria è stata in seguito negata dallo stesso scienziato poiché non è sufficiente per spiegare la complessità della mente umana.

Jerry Fodor (Leman, 2019) elaborò la teoria della mente modulare la quale sostiene che il sistema cognitivo abbia: dei sistemi centrali, i quali integrano le conoscenze specifiche disponibili e sono responsabili delle funzioni cognitive superiori; dei sistemi di input, i quali sono meccanismi computazionali specifici per ogni dominio, dei moduli, organizzati gerarchicamente, autonomi e innati.

1.2.2 Teorie che si riferiscono all'innatismo.

Cognitivismo.

Il cognitivismo è rappresentato principalmente da N. Chomsky, J. Piaget e L.S. Vygotskij. Questa prospettiva studia il modo in cui funziona la mente umana basandosi su deduzioni da comportamenti osservabili. Per capire come lavora la mente internamente, viene spesso paragonata a un computer che elabora informazioni. Come un computer, la mente legge simboli e li utilizza per rispondere.

Noam Chomsky, professore di Linguistica al MIT, ha sfidato le idee comportamentiste negli anni '50. Ha introdotto la distinzione tra competenza (conoscenza

delle regole linguistiche) ed esecuzione (uso effettivo del linguaggio). Chomsky (2015) ha proposto la teoria della linguistica generativa, sostenendo che i bambini imparano il linguaggio in modo spontaneo grazie a un "organo" innato chiamato Language Acquisition Device (LAD). Ha dichiarato che l'espressione linguistica deve essere fonetica, ricorsiva e interpretabile.

Jean Piaget, psicologo svizzero, credeva che i bambini sviluppino il linguaggio solo quando la loro intelligenza è sufficientemente matura. Ha sostenuto che i bambini iniziano ad usare oggetti in modo simbolico e a comunicare volontariamente in un secondo momento. Contrariamente a Chomsky, Piaget credeva che non ci fosse una connessione stretta tra linguaggio e pensiero.

Lev Semenovic Vygotskij, psicologo sovietico, ha proposto che il linguaggio si interiorizzi partendo dai gesti degli adulti rivolti ai bambini (2007). Ha teorizzato l'esistenza di un linguaggio interiore che collega i pensieri privati al linguaggio esteriore. Ha introdotto la "zona di sviluppo prossimale" (ZPD), indicando il livello di sviluppo raggiungibile con l'aiuto di un adulto attraverso lo "scaffolding", ovvero un supporto adattato al livello cognitivo del bambino.

1.2.3 Teorie che si riferiscono all'interazionismo.

Jerome Bruner (Bruner, 1995) è il principale sostenitore della teoria interazionista, che dice che l'ambiente culturale e sociale è molto importante per imparare il linguaggio. Ha proposto l'idea di un sistema di supporto per imparare il linguaggio chiamato LASS (Language Acquisition System), creato dai genitori e dagli insegnanti. Questi adulti aiutano il bambino con attività e strategie. Alcune di queste strategie includono il "baby talk" (modo semplificato di parlare con il bambino), il "rimodellamento" (quando l'adulto ripete o corregge ciò che il bambino ha detto), l'"espansione" (l'adulto aggiunge dettagli a ciò che il bambino ha detto) e la "denominazione" (l'adulto incoraggia il bambino a dire i nomi di oggetti e persone).

Nonostante il gran numero di teorie riguardo allo sviluppo del linguaggio, tra gli autori che privilegiano la componente innata o acquisita c'è in comune l'idea che vi è una certa predisposizione per il linguaggio nella specie umana.

Pensando al linguaggio come ad un dominio, le teorie che adottano la concezione domino – generale ritengono che il linguaggio non abbia uno sviluppo autonomo. Chi adotta la concezione domino – specifica ritiene, invece, che il linguaggio possa avere uno sviluppo autonomo anche nelle varie aree che lo compongono (grammatica, sintassi ecc.).

1.3 Le basi neurologiche e le tappe dello sviluppo del linguaggio

1.3.1 Il cervello

Il cervello è fatto di miliardi di cellule nervose chiamate neuroni, che comunicano tra di loro. Ogni neurone ha una parte principale chiamata corpo cellulare, dei rami chiamati dendriti per ricevere informazioni dagli altri neuroni, e un lungo filamento chiamato assone per inviare informazioni ad altri neuroni. I punti di connessione tra un neurone e l'altro sono chiamati sinapsi (Figura 1).

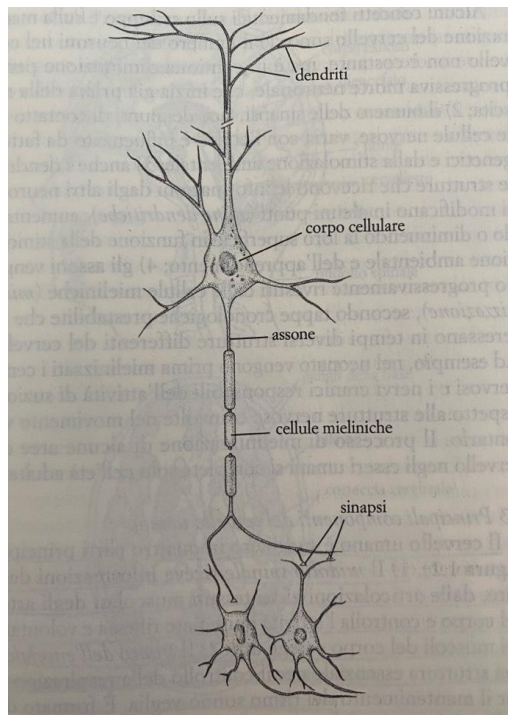


Figura 1. La struttura del neurone. (Fabbro, 2004. Pg 11)

I neuroni si scambiano informazioni anche attraverso i neurotrasmettitori, i quali sono delle molecole chimiche.

Il cervello è diviso in quattro parti (Fabbro, 2004):

- Il midollo spinale, il quale riceve informazioni dalle articolazioni e dai tessuti muscolari. Controlla l'attività muscolare.
- Il tronco dell'encefalo, il quale controlla la respirazione e il ritmo sonno – veglia. È formato a sua volta dal bulbo, dal ponte e dal mesencefalo. È anche collegato al cervelletto.
- Il diencefalo, il quale comprende il talamo e l'ipotalamo. Il talamo controlla le funzioni emozionali, attentive e mnestiche; l'ipotalamo regola gli ormoni.
- Gli emisferi cerebrali, i quali comprendono i gangli della base e la corteccia cerebrale.

I due emisferi sono collegati tra loro da sistemi di fibre nervose che ne permettono il funzionamento unitario. La teoria della bimodalità indica la divisione dei due emisferi. La lingua attiva entrambi gli emisferi, ma essi operano in maniera differente in base ai compiti necessari. Nell'emisfero sinistro ci sono le aree del linguaggio, le aree logiche, delle scienze e della matematica, il pensiero convergente e la memoria verbale.

Nel nostro cervello, l'emisfero destro gestisce le abilità visuo-spaziali, il linguaggio metaforico, il pensiero creativo e le attività artistiche e musicali. Le specifiche aree del cervello coinvolte nel linguaggio includono l'area di Broca (che aiuta a combinare suoni in parole), l'area di Wernicke (che è coinvolta nell'uso del suono per formare le parole) e l'area superiore. Quando comprendiamo il linguaggio, i due emisferi lavorano in modo coordinato: prima il destro fornisce una comprensione generale del messaggio, poi il sinistro si attiva per un'analisi più dettagliata e precisa.

1.3.2 Lo sviluppo del cervello nel feto e dopo la nascita.

A partire dalla seconda settimana di gestazione si forma il tubo neurale. Verso la fine del primo mese di sviluppo embrionale, iniziano a formarsi tre parti principali del cervello: il cervello anteriore, il cervello medio e il cervello posteriore. Dal cervello anteriore si sviluppano gli emisferi cerebrali e il mesencefalo, dal cervello medio origina il mesencefalo, e dal cervello posteriore si sviluppano il ponte, il cervelletto e il bulbo.

Durante la sesta settimana di gravidanza, inizia a distinguersi il midollo spinale e comincia a svilupparsi il cervelletto. Inizialmente, la superficie del cervello è liscia, ma con il tempo si formano delle pieghe che delimitano le diverse parti.

Al momento della nascita, il cervello pesa circa 350 grammi e ha già strutture che regolano le funzioni vitali. Entro i cinque anni di età, il cervello è già sviluppato al 90%. Le ultime parti del cervello a completare lo sviluppo sono alcune regioni della corteccia nei lobi frontale e parietale.

1.3.3 L'acquisizione del linguaggio

I bambini iniziano a imparare il linguaggio molto presto, addirittura appena nati, perché fin dal momento della nascita hanno un sistema sensoriale organizzato che li aiuta a scegliere quali stimoli dall'ambiente prestare attenzione (Camaioni, 2001). Da metà dell'Ottocento, si sa che, nella maggior parte delle persone, il linguaggio è rappresentato nell'emisfero cerebrale sinistro. Questa specializzazione nell'emisfero sinistro per il linguaggio è già presente nei bambini già a tre mesi di età (Fabbro, 2004).

Inoltre, il feto, ancora nel ventre materno, è capace di udire e imparare i suoni.

I bambini alla nascita sono in grado di comprendere piccole differenze nei suoni del linguaggio e fino ai sei mesi sono in grado di discriminare tutte le lingue umane; questa capacità si riduce poi man mano tra i sei e i dodici mesi.

Possiamo schematizzare le tappe dello sviluppo linguistico nella seguente tabella:

<i>Età media</i>	<i>Tappa</i>
0 – 4 mesi	Suoni di natura vegetativa e suoni di tipo riflesso
2 – 4 mesi	Suoni di benessere e risate
4 – 6 mesi	Gioco vocale o lallazione marginale
6 – 10 mesi	Lallazione canonica e reduplicata
10 – 12 mesi	Proto-parole e prime parole corrette
12 – 18 mesi	Uso di sostantivi e aggettivi (30-50 parole)
18 – 24 mesi	Fraasi di due parole (50-200 parole)
24 – 36 mesi	Produzione di sintagmi (aumento di 100 parole)
36 – 60 mesi	Fraasi complete e uso corretto della grammatica (10000 parole)

Il tempo prima che i bambini comincino a dire le prime parole è chiamato "periodo prelinguistico" e si divide in quattro fasi: la fase in cui iniziano a fare suoni, la fase in cui producono suoni più articolati, la fase in cui fanno suoni più simili alle parole e la fase in cui dicono le prime parole.

I primi suoni che i neonati fanno sono come sbadigli o pianti, e non hanno lo scopo di comunicare qualcosa; sono solo collegati a cose come il mangiare e la soddisfazione dei bisogni.

Durante la fase in cui iniziano a fare suoni, queste vocalizzazioni sono presenti fin dalla nascita e cambiano a seconda di come i muscoli necessari per fare i suoni si sviluppano. Questi suoni possono essere accompagnati da gesti e pianti e si dividono in

due fasi: quando sono fatti senza un intento preciso (come attirare l'attenzione) e quando sono usati come segnali o per interagire con gli altri.

Da circa i 2 mesi in poi, i bambini iniziano a controllare volontariamente i suoni che fanno, producendoli quando sono felici o soddisfatti, prima per un breve periodo e poi per periodi sempre più lunghi. Iniziano anche a riconoscere le associazioni tra suoni simili a lettere e vocali.

Fase della lallazione rudimentale. Dai 4 ai 7 mesi di vita il bambino ha un controllo maggiore dei suoni ed emette suoni vocalici giocando con intonazione ed intensità e associando consonante e vocale.

Fase della lallazione canonica. Verso i 6-7 mesi compare la lallazione canonica (Camaioni, 2001) che consiste nella produzione di sequenze consonante-vocale come le sillabe e vengono ripetute più volte. Le prime sillabe prodotte sono costituite da apertura e chiusura della bocca.

Fase della produzione delle prime parole. Verso i 10-12 mesi compare la lallazione variata (Camaioni, 2001) e le proto-parole. La lallazione variata consiste in strutture sillabiche complesse e lunghe, mentre le proto-parole sono parole sintatticamente errate ma che indicano, per il bambino, qualcosa di specifico. Il bambino utilizza una parola per indicare un'ampia varietà di oggetti o situazioni.

Il primo anno di vita è pieno di importanti progressi nel linguaggio. Durante questo periodo, il bambino impara a concentrare la sua attenzione su ciò che fa il caregiver o chi gli parla. Questo accade perché il bambino inizia a capire i segnali che gli adulti danno e, allo stesso tempo, impara a comunicare usando i suoi segnali che gli adulti possono capire.

Il modo in cui adulti e bambini comunicano tra di loro e la partecipazione in situazioni sociali aiutano il bambino ad espandere il suo vocabolario in modo graduale.

1.3.4 L'acquisizione della prima lingua.

Secondo la suddivisione di F. Fabbro (2004), l'acquisizione della prima lingua attraversa queste tappe di sviluppo:

1. Stadio prelinguistico (primo anno di vita). Durante questo periodo il bambino sperimenta la comunicazione con i genitori e gli adulti di riferimento. A un mese stabilisce il contatto visivo e a tre mesi comincia a sorridere. A quattro mesi comincia a girare lo sguardo in base agli stimoli che percepisce. A sei mesi comincia a selezionare i suoni che sente. Prima di cominciare a comunicare verbalmente, il bambino comincia ad indicare gli oggetti e a produrre vocalizzazioni per attirare l'attenzione (pointing).
2. Stadio della parola – frase (12 – 18 mesi). I bambini in questo periodo cominciano ad usare parole singole e pian piano aumentano i numeri delle parole. A 22 mesi il vocabolario è composto da più di 50 parole.
3. Stadio delle frasi formate da due parole (18 – 24 mesi). I bambini in questo periodo iniziano a produrre frasi formate da due parole e comprendono i pronomi personali e ordini semplici. Avviene anche l'ecolalia, cioè il bambino ripete letteralmente ciò che sente dagli altri.
4. Stadio delle piccole frasi con più di due parole (24 – 36 mesi). Cominciano a dire frasi più lunghe ma telegrafiche poiché omettono alcuni elementi grammaticali come gli articoli.
5. Stadio dello sviluppo grammaticale e morfologico (36 – 55 mesi). In questo periodo le frasi si allungano e l'ordine delle parole si basa sulla lingua che utilizza.
6. Stadio del completamento dell'acquisizione grammaticale e pragmatica della comunicazione verbale (dai 4 anni in poi). Il linguaggio diventa sempre più maturo e simile a quello dell'adulto.

1.3.5 Fattori neuropsicologici coinvolti nell'acquisizione del linguaggio.

Franco Fabbro (2004) indica dei fattori neurobiologici che favoriscono l'acquisizione della prima lingua e sono: il fenomeno del contagio, il comportamento ecolalico e l'accomodazione vocale.

Il fenomeno del contagio è stato descritto quando, a pochi minuti dalla nascita. I neonati preferiscono guardare figure schematizzate raffiguranti volti umani piuttosto che altre figure. Dopo mezz'ora dalla nascita alcuni neonati sono in grado di imitare i comportamenti mimici facciali degli adulti. Questo comportamento è molto complesso poiché il bambino è in grado di muovere i muscoli facciali volontariamente solo dopo il primo anno di vita. In questo caso, si tratta di un'imitazione inconscia e il comportamento imitativo che sta al di sotto del "contagio" è un istinto sociale umano. Le strutture nervose coinvolte in questo fenomeno sono localizzate a livello sottocorticale.

Il comportamento ecolalico consiste nella ripetizione di parole o frasi senza necessariamente comprenderne il significato e infatti questo comportamento compare più di frequente quando i bambini ascoltano una frase complessa che non comprendono. La riduzione delle ecolalie sembra riconducibile alla maturazione del lobo frontale.

Il fenomeno dell'accomodazione vocale consiste nel rendere l'espressione verbale simile alle caratteristiche dell'interlocutore. Questo fenomeno sembra dipendere dal desiderio inconscio di identificarsi con l'interlocutore.

1.4 Disturbi del linguaggio

I bambini che crescono in ambienti socialmente e culturalmente ricchi imparano a parlare più velocemente di quelli che crescono in ambienti meno favorevoli (Fabbro, 2004).

Quando si parla di disturbi del linguaggio, è importante escludere tutte le altre sfide che non sono rilevanti per diagnosticarli.

I disturbi del linguaggio sono problemi di sviluppo del cervello che limitano la capacità di apprendere il linguaggio in uno o più aspetti. Tuttavia, non devono esserci altri problemi con la mente, i sensi, il movimento o le emozioni. Questi disturbi influenzano la capacità di comprendere e utilizzare il linguaggio, ma non riguardano la produzione di suoni.

La diagnosi di disturbo del linguaggio si basa su esclusioni, ovvero si guarda a tutti gli altri problemi che potrebbero influenzare il linguaggio, poiché la caratteristica chiave del disturbo del linguaggio è che non c'è nulla di sbagliato in altre aree.

È importante distinguere il disturbo del linguaggio dal semplice ritardo nel parlare.

I tre anni di età fanno da spartiacque tra le due situazioni e permettono di identificare i parlatori tardivi dai bambini che potrebbero effettivamente soffrire di un disturbo del linguaggio.

Una classificazione possibile dei disturbi del linguaggio è la seguente¹:

- Disturbi misti. Comprende l'agnosia uditiva verbale e il disordine fonologico – sintattico. L'agnosia uditiva verbale consiste nella difficoltà di tipo recettivo riguardante la decodifica e la trascrizione delle parole. Il disordine fonologico – sintattico si manifesta con difficoltà percettive ed espressive.
- Disturbi espressivi. Comprende la disprassia verbale e il deficit di programmazione fonologica. La disprassia verbale consiste nella difficoltà o impossibilità di rendere le immagini verbali delle parole. Il deficit di programmazione fonologica, invece, consiste nella difficoltà di organizzare i suoni nelle parole.
- Disturbi nei processi linguistici integrativi. Comprende il deficit lessicale – sintattico e il deficit semantico – pragmatico.

Spesso i problemi con il linguaggio vengono riconosciuti tardi e senza una diagnosi specifica. Questi problemi sono spesso collegati ad altri problemi di apprendimento come la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia, causando

¹ <https://www.fatebenefratelli.it/blog/disturbi-linguaggio-classificazione>

difficoltà nell'andamento scolastico dei bambini. Entrambi i tipi di disturbi coinvolgono gli stessi processi mentali.

CAPITOLO 2

Bilinguismo: sviluppo, competenze e limiti.

“Una lingua ti apre un corridoio per la vita.
Due lingue ti aprono tutte le porte lungo il percorso.”

(F. Smith)

In questo capitolo vedremo il funzionamento del cervello nei soggetti bilingue attraverso gli studi delle neuroscienze e lo sviluppo emotivo di un soggetto bilingue, poiché la bilinguista porta con sé una soggettività da non tralasciare. Risponderemo alla domanda: come funziona il cervello bilingue? In cosa differisce dal cervello monolingue?

I riferimenti teorici principali di questo capitolo riguardano Cummins, il quale elabora l'ipotesi dell'interdipendenza in contrasto al modello SUP, Separate Underlying Proficiency, e Firat con una ricerca sull'importanza del contesto nell'acquisizione della seconda lingua.

Successivamente verranno delineate le varie tipologie di bilinguismo, in base a specifici criteri di classificazione.

Per concludere, viene affrontata la questione del vantaggio bilingue: le abilità e le competenze dei soggetti bilingui sono realmente maggiori rispetto a quelle dei soggetti monolingue?

2.1 Il cervello bilingue

La domanda a cui vorrei rispondere in questo paragrafo è: come funziona il cervello di una persona bilingue? È diverso dal funzionamento del cervello di un monolingue?

Albert Costa, nel libro “Il cervello bilingue” (pp 85-86), presenta lo studio di Cathy Price e collaboratori, la quale studia l’attività cerebrale di soggetti bilingui altamente competenti paragonandoli all’attività cerebrale di soggetti monolingui. I risultati dimostrano che l’attività cerebrale durante i compiti di comprensione è simile in entrambi i gruppi, ma nei compiti di produzione del linguaggio si notano alcune differenze. Le differenze rilevate riguardano le zone cerebrali maggiormente attivate sono situate in zone frontali e temporali dell’emisfero sinistro. Come abbiamo visto nel primo capitolo, le aree maggiormente coinvolte nell’elaborazione e nella produzione del linguaggio sono l’area corticale anteriore di Broca (posta nel lobo frontale) e l’area corticale posteriore di Wernicke (posta nel lobo temporale). Quindi i risultati della ricerca di Cathy Price e collaboratori dimostrano una maggiore attivazione nei bilingui delle aree suddette, rispetto ai monolingui.

2.1.1 Apprendimento bilingue

Uno dei primi studi su soggetti bilingui arriva dal neurochirurgo canadese Wilder Graves Penfield. (Fabbro, 2004, pp. 100-107). Penfield notò che i suoi figli, apprendendo le lingue straniere fin dalla prima infanzia, avevano una conoscenza approfondita e parlavano fluentemente tre lingue mentre lui, che le aveva apprese in età adulta, faticava ad esprimersi nelle lingue straniere studiate. Attraverso i suoi studi, Panfield arrivò alla conclusione che le lingue dovessero essere le prime discipline insegnate nella scuola dell’infanzia (tra i tre e i sei anni) mentre il cervello è ancora duttile. Successivamente, le lingue possono diventare il veicolo attraverso cui apprendere le altre discipline.

Secondo Penfield il linguaggio è costituito da due sistemi: le unità verbali e il vocabolario. Le unità verbali sono costituite da aspetti percettivi, articolatori, grammaticali e parole di base e la loro acquisizione si completa entro i sei anni. Dopo i sei anni inizia ad espandersi il vocabolario.

Gli studi di Michel Paradis, professore di neurolinguistica a Montreal, confermano gli studi di Penfield. (Fabbro, 2004, pp. 100-107). Paradis elaborò una teoria neurolinguistica dell'apprendimento delle lingue in cui dimostra che la lingua materna, una volta acquisita, viene memorizzata nella memoria implicita, mentre una lingua appresa nella seconda decade di vita, a scuola, viene memorizzata nella memoria esplicita.

Per comprendere correttamente come funziona il cervello dei soggetti bilingue è importante illustrare anche gli studi compiuti da Jim Cummins, psicologo canadese e studioso del bilinguismo. (Biagioli et al., 2019, pp. 57-61).

Secondo Cummins esiste un motore centrale che attiva le associazioni tra i concetti e le rappresentazioni delle parole delle due lingue e guida il pensiero nelle operazioni del leggere, scrivere, ascoltare e parlare indipendentemente da quale sia la lingua d'origine. Cummins elabora la teoria dell'interdipendenza e la spiega graficamente con un "doppio iceberg" (Figura 1).

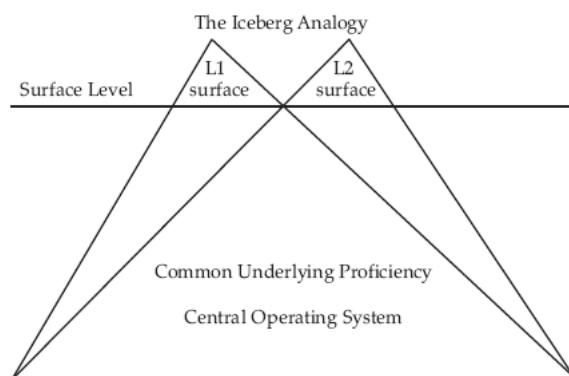


Figura 1 – la metafora del doppio iceberg²

Qualunque sia la L1 (lingua nativa), il pensiero è mosso dal motore centrale (chiamato Think tank) e contiene le competenze di base comuni alle due lingue. Cummins individua il "livello soglia" in tre livelli:

- Livello più basso: bambini che hanno problemi in entrambe le lingue;

² Cummins, J. (1980) Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? Journal of Multilingual and Multicultural Development, 1, pp. 97-111

- Livello intermedio: bambini con una competenza da parlante nativo in una delle due lingue;
- Livello più alto: bambini con competenze da parlante nativo in entrambe le lingue.

L'ipotesi dell'interdipendenza elaborata da Cummins è stata definita da lui stesso (Cummins, 2005. Pg 2):

“Nella misura in cui l'istruzione in LX è efficace nel promuovere la competenza in LX, il trasferimento di questa competenza a LY avverrà a condizione che ci sia un'adeguata esposizione a LY (a scuola o nell'ambiente) e un'adeguata motivazione ad apprendere LY.”

In base a questa teoria, gli aspetti superficiali delle lingue sono separati, ma esiste una competenza accademica/cognitiva che è comune a tutte le lingue, la quale rende possibile il trasferimento di competenze da una lingua all'altra. Questa competenza di fondo, che sta alla base di entrambe le lingue, non consiste solo in una competenza linguistica, bensì anche in competenze concettuali (Cummins, 2005, pg. 3). Sono possibili 5 tipi di trasferimento:

- Trasferimento di elementi concettuali
- Trasferimento di strategie metacognitive e metalinguistiche
- Trasferimento degli aspetti pragmatici dell'uso della lingua
- Trasferimento di elementi linguistici specifici
- Trasferimento della consapevolezza fonologica

Il modello CUP (Common Underlying Proficiency) precedentemente descritto ed elaborato da Cummins ha confutato il modello SUP (Separate Underlying Proficiency), il quale proponeva l'idea che non c'è trasferimento da una lingua all'altra e che le rappresentazioni linguistiche sono immagazzinate nel sistema operativo cognitivo. Questo modello teorizza che ci sia una correlazione tra il contesto e l'acquisizione della lingua e che la competenza nella L1 è separata dalla competenza nella L2.

Nella pratica, quindi nell'insegnamento bilingue, l'ipotesi dell'interdipendenza consiste nella necessità di insegnare come trasferire i curricoli tra le due lingue. Tra le strategie di insegnamento bilingue vi sono la creazione di libri multimediali in doppia lingua e gli

scambi di classe tramite internet, con i quali gli studenti possono partecipare alle lezioni online in L2 (Cummins, 2005. Pg. 7).

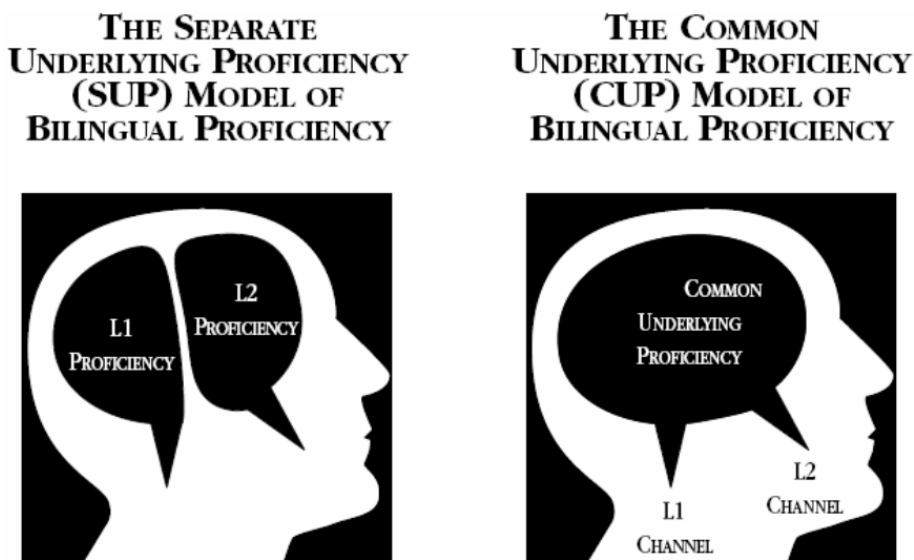


Figura 2 – modello SUP e modello CUP³

Altri studi rilevanti ci arrivano da Stephen Krashen (Biagioli et al., 2019), linguista statunitense, il quale individua quattro fattori interni che condizionano l'acquisizione della seconda lingua. Il primo fattore descritto è il "monitor", cioè la consapevolezza nell'elaborazione di ipotesi linguistiche; il secondo fattore è l'ordine naturale; il terzo fattore è l'input comprensibile, quello che arriva dai soggetti parlanti la nuova lingua da acquisire; il quarto fattore è il filtro affettivo, cioè i fattori soggettivi che condizionano l'acquisizione della lingua.

Una ricerca degna di essere menzionata è quella di Kubra Firat dell'University of Nottingham, UK (Firat, 2018). Attraverso le interviste a bambini, genitori ed insegnanti di una scuola dell'infanzia in Inghilterra, ha indagato l'influenza del contesto nell'acquisizione dell'inglese da parte di bambini bilingui, la cui L1 è il turco e che

³ Cummins J., "Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: possibilities and pitfalls", The University of Toronto, 2005.

frequentano una scuola inglese (L2 lingua inglese). Dalle interviste e dalla ricerca sul campo è emerso che le attività condotte in classe dalle insegnanti non aiutavano i bambini con L1 turca a mantenere attiva la loro lingua nativa, se non con piccole cose: ad esempio, nell'aula erano presenti solo 7 libri in lingua turca contro i 226 in lingua inglese. Le prospettive dei genitori e degli insegnanti possono influenzare le pratiche di alfabetizzazione dei bambini: è emerso che tutti avevano la volontà che i bambini acquisissero entrambe le lingue, ma le ragioni di fondo erano diverse. Per alcuni era importante mantenere la lingua d'origine affinché i bambini imparassero la cultura e la storia ad essa collegata; altri approvavano il bilinguismo perché sostenevano che l'apprendimento della L2 in giovane età avrebbe giovato allo sviluppo generale dei bambini. Per quanto riguarda il contesto domestico, ogni bambino coinvolto nella ricerca aveva un diverso livello di esposizione alla L1 nella propria famiglia, quindi anche competenze diverse. Si è arrivati alla conclusione che la lingua usata in casa, i libri letti e il modo in cui i genitori rispondevano alle preferenze linguistiche dei bambini influenzavano l'interesse e la motivazione dei bambini ad acquisire la L2 e a mantenere la L1 (Firat, 2018).

In conclusione alla ricerca, Firat stabilisce che l'acquisizione di alfabetizzazione nelle due lingue dipende in gran parte dal modo in cui genitori ed insegnanti creano un contesto di apprendimento e di supporto per i bambini, il quale si declina in attività e opportunità create appositamente per motivare i bambini e per catturare la loro attenzione, soprattutto tramite rime, filastrocche, etichette con i nomi in L1 e L2 e l'utilizzo delle lingue durante le routine dei bambini (Firat, 2018).

2.2 Bilinguismo: significati e tipologie

2.2.1 Bilinguismo, bilingualità e bilingue.

Secondo Silvana Contento (2016) il bilingue:

“viene esposto in maniera simultanea o consecutiva a sistemi linguistici complessi che riguardano la sfera sociale, linguistica, cognitiva ed emotiva. Il bilingue non è identificabile esclusivamente con colui che parla due lingue ma in colui che possiede capacità verbali e comunicative nelle due lingue per esposizione a esse, cioè colui che è capace, a diversi livelli, di capire, parlare, leggere e ascoltare nelle due lingue.” (p. 13)

Il bilinguismo, invece, è un fenomeno che muta e si modifica nel tempo ed è diverso dalla bilingualità, la quale rappresenta lo stato psicologico della persona nella sua complessità. Il primo termine ci riporta ad una dimensione societaria, legato alla comunità, mentre il secondo riguarda la soggettività.

2.2.2 Tipi di bilinguismo.

Il bilinguismo può essere di vari tipi in base a ciò che si mette in primo piano. Pensando al rapporto tra sviluppo cognitivo e sviluppo linguistico, Silvana Contento (2016) descrive tre tipi di bilinguismo:

- *Bilinguismo composito*: quando due sistemi linguistici sono associati a un solo sistema di significati; il soggetto riconduce i due sistemi allo stesso significato.
- *Bilinguismo coordinato*: il soggetto ha due strutture linguistiche apprese indipendentemente l'una dall'altra; può scegliere e valutare quale sistema sia più adeguato.
- *Bilinguismo subordinato*: quando il soggetto per accedere alla seconda lingua ha necessità della mediazione della prima lingua.

Il bilinguismo può essere suddiviso in base a tre criteri:

- Al contesto di acquisizione
- All'età di acquisizione

- Al ruolo che le lingue possono avere nel contesto sociale

Tipi di bilinguismo in base al contesto di acquisizione

Il bilinguismo, secondo questo criterio, può essere di tipo intrafamiliare o scolastico.

Di seguito la classificazione adottata da Romaine (Contento, 2016) riguardo al bilinguismo di tipo intrafamiliare:

- Una persona, una lingua; ogni genitore parla al bambino nella propria lingua nativa, diversa da quella del partner e la lingua parlata nella comunità è uguale a quella di uno dei genitori.
- Una lingua, un ambiente; genitori con differenti lingue native, una delle quali è quella della comunità, ma parlano al bambino nella lingua non dominante (il quale viene esposto solo fuori casa alla lingua della comunità)
- Lingua non dominante in casa senza supporto dalla comunità;
- Doppia lingua non dominante in casa senza supporto dalla comunità;
- Genitori non nativi;
- Lingue miste.

Tipi di bilinguismo in base all'età di acquisizione.

In base a questo criterio il bilinguismo può essere simultaneo o consecutivo e precoce o tardivo.

Per quanto riguarda il bilinguismo precoce o il bilinguismo tardivo, bisogna introdurre il concetto di “periodo critico”.

Per “periodo critico” si intende un periodo dello sviluppo della persona durante il quale sarà più facile e immediata l’acquisizione di una competenza, in questo caso il linguaggio e una seconda lingua. Negli ultimi anni si è sostituito il termine “periodo critico” con “periodo sensibile” poiché si è visto che, anche se si supera il range d’età indicata, le competenze possono essere acquisite ugualmente.

Per quanto riguarda il bilinguismo, il periodo sensibile per l'acquisizione della seconda lingua va dalla nascita ai tre anni.

Il bilinguismo precoce consiste nell'esposizione alla seconda lingua prima del compimento dei tre anni di età, mentre il bilinguismo tardivo consiste nell'esposizione alla seconda dopo i tre anni di età.

Il bilinguismo simultaneo si ha quando il bambino è stato esposto fin dalla nascita a due lingue diverse. I bambini bilingui simultanei e i bambini monolingui seguono le stesse tappe di sviluppo del linguaggio, la differenza è che per i bilingui le parole e le frasi saranno in due lingue invece che una.

Il bilinguismo consecutivo si ha quando il bambino impara la seconda lingua dopo essere già stato esposto ad una prima lingua.

I bambini bilingui consecutivi precoci seguono tappe di sviluppo divise in quattro stadi principali (Bonifacci, 2018, pp. 41-42): nel primo stadio il bambino esposto alla seconda lingua continua ad usare il codice linguistico della prima lingua anche se non viene compreso. Nel secondo stadio avviene la fase non-verbale durante la quale il bambino usa altri mezzi comunicativi perché capisce che non riesce a comunicare. Nel terzo stadio il bambino adotta un linguaggio telegrafico, quindi è pronto ad usare la nuova lingua. L'ultimo stadio è quello del linguaggio produttivo.

Tipi di bilinguismo in base al ruolo che le lingue possono avere nel contesto sociale.

In base a questo criterio, la lingua d'origine e la lingua acquisita possono svolgere un ruolo additivo o un ruolo sottrattivo nella vita del soggetto bilingue, quindi si tratta dell'influenza della sfera sociale e affettiva del soggetto.

Si ha un bilinguismo additivo quando offre potenzialità di sviluppo sociale al soggetto, mentre si ha un bilinguismo sottrattivo quando la lingua non porta le stesse potenzialità.

2.3 Sviluppo emotivo nel bilinguismo

Ad oggi, sappiamo che lo sviluppo cognitivo e le funzioni emotive sono strettamente correlate e che la vita affettiva influisce, positivamente o negativamente, sull'apprendimento.

Lo sviluppo linguistico comincia in un ambiente domestico, grazie all'interazione del bambino con le figure di riferimento, tra cui in particolare la madre. Attraverso gli adulti di riferimento il bambino comincia a nominare gli oggetti e ad associare linguaggio e percezione. Silvana Contento (2016, p. 72) mostra la tesi degli studiosi Amati – Mehler, Argentieri e Canestri secondo la quale da un lato il linguaggio permette al soggetto di entrare nell'intersoggettività, dall'altro lo sviluppo del linguaggio è influenzato da conflitti inconsci che possono rallentare o favorire le capacità linguistiche.

L'utilizzo di una lingua a dispetto di un'altra può essere una scelta basata su stati d'ansia come ad esempio nel caso di un bambino immigrato che sceglie di parlare la L2, la lingua dominante nella comunità, e rifiuta di parlare la lingua nativa poiché non porta vantaggio.

2.4 Bilinguismo: risorsa o limite?

Le lingue conosciute dalle persone bilingue sono costantemente attive nei loro sistemi cognitivi e durante le conversazioni devono selezionare la lingua adeguata al contesto e inibire l'altra. Questo monitoraggio delle lingue potenzia le funzioni esecutive della persona bilingue.

Fondamentale per l'acquisizione delle lingue (e per lo sviluppo cognitivo in generale) sono le funzioni esecutive. Le funzioni esecutive sono quelle abilità necessarie per programmare e portare a termine con successo un comportamento finalizzato ad uno scopo (Di Giorgio et al., 2021). Le funzioni esecutive hanno cinque dimensioni: autocontrollo/inibizione, memoria di lavoro, flessibilità, attenzione e pianificazione. Queste dimensioni risultano maggiormente sviluppate nelle persone che parlano più di una lingua e, come vedremo più avanti, ciò porta un vantaggio cognitivo.

2.4.1 Funzioni cognitive

Per poter determinare se essere bilingue sia una risorsa o un limite, è necessario precisare cosa siano le funzioni cognitive, le quali giocano un ruolo principale nello sviluppo cognitivo sia dei soggetti bilingui che nei soggetti monolingui.

Le funzioni cognitive sono quelle che regolano i processi legati alla pianificazione, al controllo e alla coordinazione attivando i processi cognitivi necessari (Garaffa et al., 2021, pg.48).

Le funzioni cognitive si suddividono in funzioni cognitive specifiche (o verticali) e generali (o orizzontali) (Contento, 2016, pg. 30-32).

Le funzioni cognitive specifiche, o verticali, si occupano dello sviluppo delle competenze necessarie alla lettura, scrittura, calcolo, percezione ed elaborazione del linguaggio ed operano indipendentemente al funzionamento generale dell'individuo.

Le funzioni cognitive generali, o orizzontali, si attivano attingendo e controllando l'attività delle funzioni specifiche e il loro compito è integrare le informazioni attraverso processi cognitivi come l'attenzione, l'inibizione, la memoria.

Questa premessa è importante poiché quando si parla di soggetti bilingui si usa il termine "bilingual advantage" (vantaggio bilingue) per riferirsi ai vantaggi nel funzionamento cognitivo che hanno i soggetti bilingui.

2.4.2 Vantaggio bilingue

Peal e Lambert (Contento, 2016, pg. 33) nel 1962 cominciarono a compiere delle ricerche riguardo al vantaggio bilingue ipotizzando che bilingui e monolingui avrebbero dato gli stessi risultati nei compiti non verbali, mentre i monolingui avrebbero dato risultati più alti nei compiti verbali. In realtà i risultati dell'esperimento furono diversi dall'ipotesi iniziale.

I bilingui mostravano punteggi superiori in tutte le categorie e venne così introdotta l'idea che i bilingui avessero una maggiore flessibilità cognitiva, cioè la

capacità di passare da un compito all'altro, inventare nuovi usi per gli oggetti e utilizzare ciò che si ha appreso in diverse situazioni (Contento, 2016, pg. 106).

Altri studi nel tempo hanno dimostrato che i bilingui hanno migliori prestazioni nei compiti di problem solving e di creatività.

Silvana Contento (2016, p. 34) descrive il modello dell'ipotesi inibitoria di Green in base alla quale i soggetti bilingui compiono una continua inibizione della lingua non rilevante in base al contesto in cui si trovano e nel mettere in pratica questa inibizione vengono utilizzate le stesse funzioni cognitive usate per controllare l'attenzione e l'inibizione.

Due peculiarità dello sviluppo linguistico bilingue sono il code switching e il code mixing (Bonifacci, 2018, pg 51-52). Il code switching, o cambio di codice, si ha quando si cambia lingua in un discorso, mentre il code mixing si ha quando si inseriscono singoli elementi di una lingua nell'altra. Queste peculiarità servono per colmare vuoti momentanei che si hanno in una lingua o per esprimere meglio un concetto tramite una parola che risulta più efficace in una lingua piuttosto che nell'altra. Non si tratta di limiti o carenze, ma piuttosto di un'estensione della competenza comunicativa perché si usano risorse che i monolingui non hanno.

Un'altra funzione cognitiva associata al vantaggio bilingue è la memoria di lavoro (Levorato et al., 2020, pg. 24). La memoria di lavoro permette di immagazzinare temporaneamente una quantità limitata di informazioni e quindi di manipolarle in breve tempo, prima che vadano perse. La memoria di lavoro è strettamente collegata allo sviluppo del linguaggio.

Alla luce di questi studi possiamo dire che essere soggetti bilingui sia un vantaggio e che il bilinguismo può essere una risorsa per sé stessi e per la comunità.

Durante la ricerca bibliografica mi sono imbattuta in un articolo di Angela Lucatoro, docente dell'Università degli studi di Bari, intitolato "Insegnamento bilingue: problema o risorsa?". Riporto di seguito l'inizio dell'articolo:

“L’articolo ha origine da una vicenda accaduta in Svizzera, precisamente a Zurigo, a un bambino figlio di genitori parlanti l’uno tedesco e italiano l’altro esclusivamente il tedesco. Il bambino, di quattro anni, vive dalla nascita in Svizzera, in una famiglia nella quale ogni componente si rivolge a lui in una lingua differente (nonni in tedesco-italiano, padre in italiano e tedesco, madre in tedesco). F. all’età di tre anni per la prima volta conosce l’Italia e viene letteralmente immerso nella lingua e nella cultura italiana per circa un mese. Da questo momento in poi la madre, i nonni materni e gli abitanti del luogo continueranno a parlargli in tedesco mentre il resto della famiglia (nonni paterni e padre, zii telefonicamente) lo farà in italiano. Il problema sorge a scuola quando un’insegnante, preoccupata per gli scarsi progressi linguistici in lingua tedesca di F., chiede al padre di sospendere immediatamente ogni comunicazione in lingua italiana asserendo che è a causa di quest’ultima se il bambino non migliora.”

Il tema dell’articolo riguarda l’insegnamento bilingue di cui ci occuperemo nel prossimo capitolo, ma ciò che mi ha colpito è stato il fatto che in questo caso il bilinguismo del bambino sia diventato un limite a causa dell’insegnante e quindi, generalizzando, i limiti del bilinguismo potrebbero derivare solo dalla società e da come viene visto il bilinguismo da essa.

CAPITOLO 3

Normative e metodi di insegnamento bilingue

“Dimmelo e lo scorderò,
insegnamelo e lo ricorderò
coinvolgimi e lo capirò”

Confucio

L'Italia è un paese prevalentemente monolingue, le eccezioni sono quelle regioni a statuto speciale come il Trentino-Alto Adige e la Valle d'Aosta in cui vengono riconosciute al pari dell'italiano, rispettivamente, il tedesco e il francese.

In Italia però molte persone parlano più di una lingua per vari motivi, che siano necessità lavorative o perché sono immigrati da altri paesi.

Vedremo in questo capitolo quali sono le normative europee riguardo l'insegnamento multilinguistico e quali, invece, riguardano il territorio italiano.

Successivamente vedremo i principali metodi di insegnamento bilingue che si sono susseguiti nel tempo e quali sono, invece, i metodi di insegnamento bilingue maggiormente utilizzati attualmente.

Nell'ultima parte del capitolo riporterò degli esempi di attività presentate da Guasti et al. (2019) con le quali si possono potenziare vari aspetti delle competenze linguistiche nei bambini.

3.1 Normativa europea

L'Unione Europea è impegnata da tempo nella promozione di una società multiculturale e multilinguistica affinché tutti i paesi dell'Unione possano essere accessibili a tutti i cittadini europei.

Nel 2004 il Consiglio d'Europa ha incoraggiato i paesi membri dell'Unione ad adottare misure per promuovere il multilinguismo e migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue.

3.1.1 Early Childhood Education and Care

Early Childhood Education and Care (ECEC) significa educazione e cura della prima infanzia e consiste nel servizio offerto ai bambini nell'arco temporale che va dalla nascita ai sei anni e comprende servizi pubblici, privati e volontariato. Un'educazione e cura della prima infanzia di alta qualità è la base per la costruzione di sistemi educativi più efficaci ed equi. (Eurydice, 2014)

Le principali sfide dell'ECEC sono l'accesso e la qualità. Per quanto riguarda l'accesso, è fondamentale garantire sufficienti posti nei servizi per tutti i bambini che ne fanno richiesta. Non essendo un percorso scolastico obbligatorio, i servizi dovranno essere adeguati alla richiesta che viene fatta.

Per quanto riguarda, invece, la qualità dell'ECEC, il Rapporto di Eurydice individua dei criteri per servizi di buona qualità:

- Un ambiente sicuro e stimolante
- Personale cordiale e con competenze adeguate
- Possibilità di interazione verbale e sociale intensiva
- Esperienze adeguate a promuovere lo sviluppo cognitivo, fisico, sociale ed emotivo dei bambini (Eurydice, 2014)

Ogni paese dell'Unione Europea ha autonomia riguardo alla progettazione dell'educazione e della cura nell'infanzia ma vengono date delle linee guida per garantire

la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le raccomandazioni sono ampie e generiche.

3.1.2 Raccomandazione del consiglio

Nel maggio 2019 il consiglio dell'Unione europea ha emanato una "Raccomandazione su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue" (OJ N. C189/15, 22/05/2019) in cui dichiara che "la competenza multilinguistica rappresenta il fulcro dell'idea di uno spazio europeo dell'istruzione" (OJ N. C189/15, 22/05/2019, p. 1) poiché si sta verificando un aumento della mobilità dettata da motivazioni lavorative e di formazione e della crescente corrente migratoria.

Per competenza multilinguistica si intende "la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare" (OJ N. C189/15, 22/05/2019, pg. 2) e viene identificata come una delle competenze chiavi per la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e l'occupabilità.

Nel documento viene anche indicato che l'apprendimento integrato di lingua straniera e contenuto si è rivelato efficace; quindi, un metodo di insegnamento potrebbe essere quello di insegnare le materie classiche in lingua straniera.

Nel documento vengono poi presentate altre raccomandazioni per supportare gli insegnanti nella programmazione del lavoro scolastico e nella valorizzazione delle lingue presenti nelle classi.

3.1.3 Quadro comune europeo di riferimento per le lingue

Il "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione" (QCER) è uno strumento del Consiglio d'Europa molto importante e molto utilizzato. L'intenzione del QCER è quella di promuovere un'educazione plurilingue di qualità e una mobilità sociale sempre maggiore (*Common European Framework of*

Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume Council of Europe Publishing, Strasbourg.)

Nella pratica, il QCER propone uno schema descrittivo della competenza linguistica attraverso una suddivisione in livelli (A1-A2; B1-B2; C1-C2). Ogni livello riporta una descrizione delle competenze specifiche affinché si possano progettare curricula per un'educazione plurilingue.

Gli obiettivi del QCER sono (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume* Council of Europe Publishing, Strasbourg):

- Migliorare la qualità e l'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue
- Promuovere l'insegnamento come mezzo di comunicazione
- Promuovere una nuova visione del discente come individuo responsabilizzante
- Fornire una solida base per il riconoscimento delle certificazioni linguistiche
- Aiutare insegnanti e organismi esaminatori ad intraprendere nuove opportunità

3.2 Normativa italiana

In Italia non è presente, ad oggi, una normativa specifica per l'insegnamento plurilingue nella prima infanzia, mentre l'obbligatorietà dell'insegnamento dell'inglese parte dal primo anno di scuola primaria. Nelle "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia" (MIUR, 2012) il Ministero dell'Istruzione propone dei suggerimenti per la sensibilizzazione alle lingue straniere dichiarando che i bambini possono familiarizzare con una seconda lingua se opportunamente guidati e in situazioni naturali.

3.2.1 Progetti

Nonostante la mancanza di normative chiare, i consigli dell'Unione Europea hanno fatto sì che si sviluppasse una maggiore consapevolezza dei vantaggi dell'essere plurilingue. Sul territorio italiano sono stati attivati vari progetti plurilinguistici anche nell'ambito della prima infanzia. Alcuni progetti di rilievo già conclusi sono:

- Trentino Trilingue⁴: il progetto prevede il potenziamento dell'insegnamento delle lingue nelle singole istituzioni scolastiche e formative, a partire dai nidi d'infanzia. Le lingue insegnate sono italiano, tedesco e inglese. Per ogni grado scolastico è stato stabilito un livello QCER che gli studenti devono raggiungere nelle tre lingue.
- Progetto "APPLE"⁵ – Apprendimento precoce lingue straniere: organizzato in Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Piemonte, Sardegna, Sicilia e Veneto. Scopo del progetto era di formare i docenti per poter inserire la lingua straniera già nella scuola dell'infanzia.
- Progetto "6 IRRSAE"⁶: consiste in una ricerca educativa di introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia nelle regioni Lombardia, Piemonte, Marche, Liguria, Friuli-Venezia Giulia e Sardegna.

Un progetto molto importante ancora in corso è quello della regione Emilia – Romagna chiamato "Sentire l'inglese"⁷, al quale partecipa uno dei nidi intervistati che vedremo nel capitolo 4.

"Sentire l'inglese" è un progetto triennale di ricerca – formazione – azione che la regione ha affidato al Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, coinvolgendo i coordinamenti pedagogici territoriali. Il progetto ha l'obiettivo di avvicinare i più piccoli alle sonorità dell'inglese attraverso il suono inizialmente, e solo successivamente attraverso le parole. Un aspetto rilevante del progetto è rappresentato

⁴ <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Trentino-Trilingue-sistema-di-potenziamento-dell-insegnamento-delle-lingue>

⁵ <https://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/05/GisellaLange.pdf>

⁶ Ibidem

⁷ <https://sociale.regione.emilia-romagna.it/nidi-e-scuole-dellinfanzia/il-progetto-201csentire-12019inglese201d#>

dal corso di formazione gratuito di 18 ore organizzato dall'Università di Bologna e rivolto ai formatori nei nidi e nelle scuole dell'infanzia coinvolti nella sperimentazione, ed è rivolto a persone madrelingua o con un'ottima conoscenza della lingua inglese. Ad oggi, essendo ancora attiva la fase sperimentale, non abbiamo dati da mostrare, ma vedremo nel capitolo 4 come stanno vivendo questa sperimentazione il coordinatore e l'educatore di uno dei nidi che partecipano al progetto.

3.2.2 Rapporto MIUR 2014

Nel 2014 il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca ha stilato un Rapporto riguardo alle esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Il capitolo successivo tratterà dell'esperienza di tre nidi d'infanzia del territorio di Parma, ma ho ritenuto questo documento rilevante dal momento che è uno dei pochi che testimonia l'insegnamento della lingua straniera prima della scuola dell'obbligo.

Il Rapporto è stato presentato durante la Conferenza "Early Childhood Education and Care & Early Language Learning" nel contesto della Reggio Children School tenutasi nel Dicembre 2014 (MIUR, 2014).

Lo scopo del Rapporto è quello di rilevare e definire le "esperienze di insegnamento/sensibilizzazione alle lingue straniere nelle scuole, delle modalità con cui sono state attuate e delle ricadute che esse hanno avuto" (MIUR, 2014, p. 6).

I dati raccolti dal rapporto dimostrano che il docente incaricato delle ore di insegnamento in lingua straniera sono per metà del campione docenti interni; l'altra metà si divide così: il 31,4% dei docenti esterni sono non madrelingua certificati, il 14,2% madrelingua specializzati per la fascia d'età e il 3,5% sono madrelingua volontari (MIUR, 2014, pg. 7).

La maggior parte delle esperienze delle scuole dell'infanzia prese in considerazione per il Rapporto sono rivolte ai bambini di 5 anni, e solo pochi hanno previsto esperienze per bambini di 3 e 4 anni.

La maggior parte delle attività svolte dalle scuole nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera sono di tipo ludico (giochi di ruolo, filastrocche, canti, lavori manuali ecc.).

Un dato importante riguarda l'utilizzo effettivo della lingua straniera da parte dei docenti durante le ore previste: la maggior parte (67%) la utilizza sempre o quasi sempre, mentre il resto qualche volta (MIUR, 2014, pg. 8).

3.3 Metodi di insegnamento L2

La glottodidattica è una disciplina che studia e associa le ricerche sull'apprendimento delle lingue alle tecniche da mettere in pratica per facilitare l'apprendimento. (Danesi et al., 2018).

3.3.1 Cronologia dei metodi di insegnamento delle lingue straniere

Fino alla fine del 1800, le lingue straniere studiate erano il latino e il greco antico, lingue morte, e venivano insegnate e apprese con il “*metodo grammaticale – traduttivo*”, ovvero attraverso la spiegazione della grammatica e successivamente la traduzione.

Ma alla fine del secolo Wilhelm Viëtor, docente di lingue moderne, mise in discussione questo metodo e si chiese quale fosse il metodo migliore per insegnare le lingue vive e questo diede inizio ad un periodo di riforme (Danesi et al. 2018, pg. 18).

L'idea dei riformatori è che l'apprendimento della L2 (la lingua straniera) avviene come l'apprendimento della lingua madre quindi per la prima volta si iniziò a pensare a delle tecniche che potessero stimolare il naturale apprendimento della lingua anche negli ambienti formali. Da queste riforme nacque il “*metodo diretto*” che consisteva nell'uso esclusivo, durante la lezione, della L2 e si basava principalmente sull'ascolto per poi passare, solo alla fine della lezione, alla scrittura. Questo metodo prevedeva anche un curriculum didattico per sincronizzare gli apprendimenti.

La crisi del metodo diretto avvenne verso gli anni Venti del 1900 poiché si ritenne che fosse complesso metterlo in pratica nella scuola e perché, in quel periodo, cominciarono a predominare le idee del comportamentismo.

Negli anni Venti e Trenta nacquero due metodi: il “*metodo della lettura*” e il “*metodo orale – situazionale*”. Il metodo della lettura nacque nelle università americane per aiutare gli studenti che avevano poco tempo da dedicare all’apprendimento della L2. Questo metodo consisteva nella lettura ad alta voce in lingua straniera, ma si basava sulle tecniche del metodo grammaticale – traduttivo.

Il metodo orale – situazionale, invece, era molto simile al metodo diretto e proponeva lo studio del vocabolario, della grammatica e l’uso esclusivo della L2 in classe.

Negli anni Quaranta venne ideato il “*metodo intensivo*” con lo scopo di acquisire una L2 nel minor tempo possibile e si ispirava alla teoria comportamentista.

Negli anni Settanta, invece, venne elaborato il “*metodo comunicativo*”, il quale faceva parte del filone funzionalistico.

In questo periodo nacque anche l’“*approccio affettivo*”, che mirava ad adottare approcci comunicativi basati sull’affetto e sui bisogni e si passò da un insegnamento centrato sull’insegnante ad un insegnamento centrato sul discente (di questo filone fa parte il metodo TPR di cui parleremo nel prossimo paragrafo).

Alla fine degli anni Ottanta nacque il “*proficiency movement*” che non prevedeva una base pedagogica ma teneva conto solo degli obiettivi da raggiungere.

Negli anni Novanta si arrivò alla conclusione che non fosse necessario un metodo standard applicabile a tutte le classi, ma piuttosto che in base alla classe da istruire si sarebbe scelto uno o più metodi che sarebbero risultati efficaci per quel specifico gruppo.

3.3.2 Metodi di insegnamento L2 per la prima infanzia

I metodi di insegnamento elencati nel precedente paragrafo furono ideati e messi in pratica per l'insegnamento delle lingue con adulti o adolescenti e quindi non risultano adatti all'insegnamento della lingua straniera nella prima infanzia.

Come già detto nel paragrafo 3.2, non è presente una normativa italiana che sia chiara riguardo all'insegnamento della lingua straniera nella prima infanzia, ma esistono solo delle indicazioni nazionali del Ministero e del Consiglio d'Europa.

Sulla base di queste indicazioni e alla luce dei metodi elaborati nel secolo scorso, ad oggi sono due i principali metodi di insegnamento applicabili alla fascia d'età 0 – 6 anni: l'apprendimento in contesti CLIL, TPR, produzione elicitata, syntactic priming.

L'insegnante di lingua straniera.

Prima di procedere delineando i metodi di insegnamento, è importante delineare la figura professionale che si occupa di questo insegnamento. Per insegnare nei nidi d'infanzia è necessario possedere il titolo di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (L19) o titoli affini. Per poter insegnare una lingua straniera nei nidi d'infanzia, invece, non sono necessari titoli specifici e non sono previsti corsi/formazioni specifici.

Nonostante non siano necessari titoli di studio specifici, l'insegnante di lingua straniera che opera in una classe di nido d'infanzia deve avere delle competenze trasversali importanti quali l'empatia, la pazienza, la conoscenza delle tappe di sviluppo motorio e linguistico, creatività e sapersi mettere in gioco.

Franco Fabbro (2004, pg. 115-117) sottolinea l'importanza del ruolo che ha il contesto e l'insegnante nell'apprendimento della lingua. L'educazione dei bambini bilingui necessita di una particolare attenzione rispetto a quella dei bambini monolingui perché in base a quanto e a dove il bambino utilizza una lingua, si creeranno delle specifiche associazioni tra la lingua usata e le persone, situazioni e ambienti ad essa connessi. Un errore comune tra gli insegnanti nelle scuole monolingui è considerare il bambino bilingue (in questo caso la seconda lingua è utilizzata solo a casa) come un soggetto che utilizza solo la lingua della scuola, tralasciando le ipotetiche difficoltà o

differenze nell'apprendimento generale. Per Fabbro non sono necessari metodi speciali di insegnamento, ma una formazione più approfondita e mirata degli insegnanti.

Apprendimento in contesti CLIL.

La metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) nasce negli anni Novanta del secolo scorso e si basa sul principio dell'insegnare una lingua straniera attraverso il normale curriculum delle materie, cioè insegnare le varie materie (ad esempio matematica, storia, scienze) in una lingua straniera (Danesi et al., 2018, pg. 126). Quindi, la lingua straniera non è più una materia a sé stante, ma diventa il canale comunicativo attraverso cui insegnare e apprendere le varie materie.

La peculiarità del metodo CLIL è l'interdisciplinarietà e il costante confronto e dialogo tra i docenti delle varie materie fa sì che ci sia una migliore gestione della classe e quindi un apprendimento più efficace.

Nella scuola dell'infanzia e nei nidi d'infanzia questo metodo si traduce in un'immersione nella lingua straniera, in un metodo attivo e coinvolgente e soprattutto incentrato sul bambino.

L'educatore incaricato dell'insegnamento della lingua straniera si rivolge ai bambini esclusivamente in L2 per ogni comunicazione.

Parlare in L2 durante quei momenti familiari ai bambini come il cambio del pannolino, il momento del pasto o il momento del sonno, fa sì che i bambini apprendano vocabolario e regole grammaticali tramite imitazione e ripetizione.

Inoltre, l'educatore può svolgere molte attività in L2 per stimolare ulteriormente l'acquisizione della lingua, come:

- Lettura di storie in lingua e discussione dialogica successiva, sempre in L2
- Utilizzo di flashcards (ispirate alla CAA, comunicazione aumentativa alternativa) da apporre agli oggetti nella classe e da nominare in lingua straniera
- Utilizzo di canzoni e balli in lingua straniera.
- Gioco di imitazione, nominare gli oggetti che il bambino utilizza nel gioco e inserirli in una frase.

Metodo TPR.

Il metodo della “Risposta fisica totale” nasce negli anni Settanta all’interno dei metodi affettivi e alla base del metodo c’è l’idea che l’acquisizione della L2 avviene in modo parallelo e naturale all’acquisizione della lingua madre.

Il metodo, nella pratica, mette in relazione linguaggio e movimento: attraverso dei comandi verbali dell’insegnante ci si aspetta una risposta fisica dai bambini. Questo metodo si rivela efficace perché durante i primi anni di vita i bambini, per apprendere, utilizzano la sensorialità, usano i cinque sensi. Molti bambini, non essendo ancora in grado di parlare, si trovano a loro agio in questo metodo poiché non è obbligatorio verbalizzare nella lingua straniera; apprendono ascoltando l’insegnante che verbalizza.

Un'altra caratteristica a favore di questo metodo è che l’insegnante ha un feedback immediato riguardo alla comprensione dell’input verbale: se i bambini a livello motorio riproducono ciò che l’insegnante ha verbalizzato, allora hanno compreso la frase di lingua straniera.

La lezione con questo metodo è così strutturata⁸:

- La maestra pronuncia una frase in lingua straniera che indica un movimento e lo mette in atto anche con il corpo (ad esempio lavare i piatti);
- Vengono chiamati due volontari tra i bambini ai quali la maestra ripete il comando senza mimarlo e loro lo ripeteranno a livello motorio;
- Successivamente la maestra stimola verbalmente tutta la classe a ripetere il movimento;

In una classe di bambini che già parlano (come ad esempio durante l’ultimo anno di nido d’infanzia) si possono aggiungere altre due fasi della lezione:

- Poi avviene un cambio di ruoli, saranno i bambini a dare il comando verbale e la maestra lo ripete a livello motorio;

⁸ <https://missioneinsegnante.it/2023/04/20/tpr-ovvero-total-physical-response/>

- Successivamente, a coppie, un bambino pronuncia il comando e l'altro lo esegue, scambiandosi e facendolo una volta per uno.

Produzione elicitata.

La produzione elicitata si applica quando viene creata una situazione che stimoli il bambino nella produzione di una specifica frase. Per mettere in pratica questa tecnica è necessario porre l'attenzione sul contesto e sulle frasi che l'insegnante pronuncia. (Guasti et al. 2019)

Syntactic priming.

Anche detta facilitazione sintattica, questa tecnica è utilizzata per insegnare al bambino l'uso di specifiche forme sintattiche (come ad esempio la forma passiva). Questa tecnica parte dal presupposto che in una conversazione si tende ad utilizzare la stessa forma verbale dell'interlocutore, quindi l'insegnante utilizzerà una certa forma nella frase che dice e il bambini risponderà nella stesso modo. (Guasti et al. 2019)

3.3.3 Impostazione di una classe per l'apprendimento della lingua straniera

Nel libro di Fabbro (2004, pg 126-127) viene riportato come impostare l'introduzione di una lingua straniera nel contesto scolastico, definito da Maggiopinto (1997, pg. 66-67). I fattori descritti da Maggiopinto si dividono in: ambiente, attività, insegnante, strategie.

L'ambiente deve essere ricco di stimoli visivi, composti da immagini di foto e proiezione di diapositive. Dovrà avere anche stimoli tattili e sonori, attraverso burattini, costumi, tessuti, musica in sottofondo.

Per quanto riguarda le attività, queste dovranno usare giochi di ruoli, l'imitazione, il mimo, filastrocche, rappresentazioni creative, cartoni animati.

Maggiopinto delinea un profilo dell'insegnante molto preciso. L'insegnante dovrà esprimersi sempre nella seconda lingua e sapersi immedesimare nel gioco. Inoltre deve creare situazioni divertenti e coinvolgenti, senza correggere l'errore ma adottando la

tecnica della ripetizione del vocabolo/frase errata. È importante che l'insegnante non costringa i bambini ad esprimersi in una lingua piuttosto che in un'altra poiché la spontaneità del bambino è importante e l'apprendimento deve essere il più naturale possibile.

Le strategie descritte da Maggiopinto per attuare l'insegnamento della seconda lingua sono precise. Le attività devono essere svolte in modo ludico e nella lingua straniera. Piuttosto che lavorare in aule grandi, è meglio dividere in angoli tematici la sezione e prediligere i piccoli gruppi.

3.3.4 Attività linguistiche.

Nel libro "Imparare la lingua giocando" di Guasti M.T., Silleresi S., Vernice M. (2019) vengono mostrate molte attività linguistiche da proporre ai bambini. Le varie attività hanno lo scopo di potenziare alcune abilità linguistiche come le capacità ritmiche, la capacità di discriminare segnali acustici, consapevolezza fonologica, capacità di categorizzare i concetti lessicali, capacità di formare una frase, capacità di narrare ed entrare in ruoli, consapevolezza dello stampato. (Guasti et al., 2019). Le attività proposte nel libro sono rivolte a bambini da 0 a 6 anni; di seguito ne elencherò alcune rivolte a bambini da 1 a 3 anni.

Attività per promuovere le competenze fonologiche a livello lessicale (Guasti et al., 2019, p. 66).

Obiettivo: sviluppo della sensibilità fonologica.

Materiale: pupazzo, flashcard che raffigurano specifiche categorie).

Svolgimento: l'insegnante mostra al pupazzo le flashcard e il pupazzo le nomina, a volte in modo corretto e altre in modo sbagliato. Poi comincia la fase di training, durante la quale l'insegnante spiega esplicitamente al bambino cosa fare, ovvero: se il pupazzo dice la parola correttamente, il bambino la ripete; se il pupazzo la pronuncia in modo sbagliato, il bambino lo corregge pronunciando la parola nel modo corretto. Successivamente vi è la fase di potenziamento, durante la quale il pupazzo pronuncia altre parole e i bambini devono dire se le ha pronunciate correttamente o no. Se il bambino sbaglia

nell'individuare l'errore, l'insegnante deve far notare l'errore e invitare il bambino a pronunciarla con lei nel modo corretto.

Attività per potenziare la fonologia della frase (Guasti et al., 2019, p. 67).

Obiettivo: sviluppare la sensibilità fonologica attraverso la ritmicità.

Materiale: due pupazzi.

Svolgimento: nella prima fase il pupazzo saluta i bambini presentandosi e dicendo il suo nome, poi chiede ai bambini qual è il loro nome. Mentre il pupazzo parla l'insegnante batte le mani in concomitanza con le parole della domanda; il bambino risponde al pupazzo. Nella seconda fase l'insegnante chiede al bambino di formulare una frase breve mimando il ritmo con la mano sul petto. Nella terza fase l'insegnante invita i bambini a chiedere ad un nuovo pupazzo quale sia il suo nome battendo le mani ad ogni parola.

Attività per il potenziamento del lessico (Guasti et al., 2019, p. 70).

Obiettivo: sviluppo del lessico riferito a specifici ambiti attraverso la categorizzazione.

Materiale: fogli con immagini da colorare.

Svolgimento: l'insegnante fa vedere ai bambini delle immagini in cui ci sono diversi elementi di campi semantici diversi (ad esempio frutta, vestiti, animali) e chiede al bambino di colorare tutta la frutta che c'è nel foglio.

Attività per il potenziamento della morfosintassi (Guasti et al., 2019, p. 75).

Obiettivo: utilizzare gli articoli.

Materiale: figure di oggetti vari.

Svolgimento: l'insegnante mostra le figure ai bambini e chiede di denominarle nella sequenza articolo e poi nome.

Capitolo 4

L'esperienza bilingue nei nidi di Parma

“L'insegnante ti prende per mano,
ti apre la mente
e ti tocca il cuore.”

Nel territorio di Parma sono presenti molti servizi educativi 0-3 e 0-6 anni, alcuni gestiti dal Comune e altri gestiti da privati.

In questo capitolo presenterò tre nidi presenti sul territorio di Parma con cui ho collaborato per questa tesi. Lo scopo di questo studio di caso è di indagare quali sono le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue e con quali metodi viene messa in pratica dai vari nidi.

Attraverso delle interviste semi - strutturate, si chiederà a coordinatori ed educatori di L2 come organizzano l'insegnamento e quanta importanza viene dato al contesto, quali metodi di insegnamento vengono utilizzati e quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di una proposta educativa bilingue.

Successivamente, attraverso la discussione, verranno mostrate le basi teoriche sottostanti le ipotesi di ricerca e se queste basi teoriche vengono applicate nei nidi intervistati.

4.1 I nidi che hanno partecipato alla ricerca

Per scegliere quali nidi intervistare, ho contattato telefonicamente diversi nidi presenti a Parma che nel loro progetto pedagogico hanno il bilinguismo come proposta formativa. Per discriminare i nidi che successivamente sono stati intervistati, ho chiesto brevemente di descrivermi la motivazione che li aveva portati alla scelta di un'educazione bilingue e come organizzassero l'attività a grandi linee. Ho infine selezionato i nidi che, in base a queste prime risposte, sono risultati i più interessanti.

I nidi di infanzia selezionati per l'indagine sono tre e sono tutti servizi educativi privati che accolgono bambini dai 9 mesi ai 3 anni di età. Tutti e tre i nidi si trovano a Parma e sono attivi da diversi anni.

Il nido 1 è stato il primo nido d'infanzia privato a Parma a proporre un'educazione bilingue, è stato scelto per la sua esperienza e la sua presenza sul territorio decennale.

Il nido 2 è anch'esso presente sul territorio di Parma da decenni ed è stato selezionato perché è l'unico nido d'infanzia che si appoggia ad un ente esterno per l'insegnamento.

Il nido 3 è stato selezionato perché partecipa ad un importante progetto dell'Università di Bologna, "Sentire l'inglese", il quale è tuttora in fase sperimentale.

Ogni nido d'infanzia ha una sua storia che influenza le scelte sulla proposta bilingue.

4.2 La ricerca: metodologia e strumento.

Il seguente studio di caso è una ricerca di tipo qualitativa. La ricerca qualitativa consiste nell'esplorazione di un contesto o fenomeno di cui non si hanno variabili definite da poter mettere in relazione.

L'obiettivo della ricerca qualitativa è capire e interpretare un fenomeno, in questo caso l'insegnamento bilingue; si studia una situazione nella sua complessità. I soggetti della ricerca qualitativa sono tendenzialmente piccoli gruppi poiché non è necessaria una determinata quantità, ma piuttosto una diversificazione del fenomeno analizzato.

Nella ricerca qualitativa il ricercatore è centrale poiché l'interpretazione che elabora dai dati raccolti dipende dalle sue esperienze e dal suo background. Il fine della ricerca qualitativa non è la generalizzabilità, ma ciò che accade e come viene interpretata una specifica situazione.

Lo stile di scrittura tipico della ricerca qualitativa è poco formale e più personale.

Gli strumenti per l'analisi qualitativa maggiormente utilizzati sono l'osservazione, l'intervista e il focus group.

Per condurre lo studio di caso, ho deciso di utilizzare come strumento di ricerca l'intervista. L'intervista ha due caratteristiche principali, le quali sono la strutturazione e la direttività. La strutturazione è una proprietà che chiarisce il livello di articolazione dello schema di interrogazione; la direttività è la possibilità, da parte del ricercatore, di stabilire i contenuti dell'intervista.

L'intervista si declina in due fasi: una di raccolta dei dati e un'altra di interpretazione.

L'intervista può essere strutturata, semi - strutturata e non strutturata. L'intervista strutturata è composta da domande predefinite e non modificabili dall'intervistatore, nè nella forma nè nella sequenza, quindi risulta molto simile ad un questionario. Solitamente viene somministrata ad un elevato numero di soggetti per indagare fenomeni in parte già noti.

L'intervista semi - strutturata è composta da un certo numero di domande chiuse e aperte, con una maggioranza di domande aperte. La sequenza delle domande non è rigida e l'intervistatore può riformularle in base alla necessità, ad esempio per renderle più comprensibili ai soggetti intervistati.

L'intervista non strutturata consiste in una conversazione e ne segue il flusso, esplorando temi poco noti e affiancata da altri strumenti di ricerca.

Il canale comunicativo dell'intervista può essere diretta (quindi con un legame interpersonale forte) oppure telefonica (un basso livello di coinvolgimento). Il setting dell'intervista dipende dalla serenità e dalle caratteristiche dei soggetti.

Le procedure di analisi e interpretazione dei dati qualitativi consistono nella codificazione testuale e nell'interpretazione, quindi si tratta di descrivere opinioni e punti di vista.

Per questo studio di caso ho ritenuto che lo strumento di ricerca più adeguato fosse l'intervista semi - strutturata, composta da domande aperte e chiuse, per poter indagare in modo preciso delle aree che verranno descritte nel prossimo paragrafo.

Le interviste si sono svolte all'interno degli uffici dei nidi, prima con il coordinatore della struttura e poi con l'educatore di lingua straniera, quindi tramite un canale comunicativo diretto con un alto livello di coinvolgimento.

4.3 Obiettivo

L'obiettivo dell'indagine effettuata è quello di indagare delle specifiche aree, collegate con i capitoli teorici precedentemente presentati:

1. Organizzazione dell'insegnamento bilingue;
2. Contesto dell'insegnamento;
3. Metodologia di insegnamento;
4. Motivazioni e vantaggi/svantaggi della scelta bilingue.

Per quanto riguarda l'area dell'*organizzazione* dell'insegnamento bilingue, si è voluto indagare, nello specifico, in quale modo il nido organizza i tempi e le modalità dell'insegnamento. Nel capitolo 3 ho presentato un esempio di impostazione dell'attività descritta da Maggiopinto (1997, pg. 66-67) in cui vengono descritte delle caratteristiche precise per l'organizzazione generale dell'insegnamento.

Durante l'intervista, questa area è stata indagata attraverso diverse domande. Nell'intervista sottoposta al coordinatore del nido d'infanzia è stata fatta la seguente domanda:

- Quanti educatori sono previsti per l'insegnamento della lingua straniera?

Mentre nell'intervista sottoposta all'educatore di lingua straniera, riguardo a questa area, è stata fatta la seguente domanda:

- Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.
- Con i bambini parla in lingua straniera: sempre – quasi – sempre – qualche volta – mai.

Per quanto riguarda l'area del *contesto*, come specificato nel capitolo 2 con la teoria di Cummins e l'esperimento di Firat, si è voluto indagare quanto il contesto viene tenuto in considerazione e quanta importanza viene data alla continuità scuola – famiglia. Per indagare questa area, al coordinatore della struttura sono state poste le seguenti domande:

- Avete casi di bambini bilingue? Se sì, date consigli in merito al bilinguismo ai genitori?

- Sono previsti dei momenti di confronto con i genitori riguardo alla lingua straniera in contesto domestico? Se sì, come sono strutturati questi momenti?
- Le famiglie, nel contesto domestico, svolgono attività (come la lettura di libri) per stimolare l'acquisizione della lingua straniera?

Riguardo l'area delle *metodologie di insegnamento*, le domande poste hanno lo scopo di individuare varie caratteristiche: la conoscenza dei metodi di insegnamento della L2, la declinazione del metodo scelto nella pratica, la correlazione fra i tempi di esposizione e l'effettiva acquisizione. Nell'intervista, per indagare questa area è stata sottoposta la seguente domanda al coordinatore del nido:

- Quante ore settimanali di didattica in lingua straniera sono previste?

Nell'intervista all'educatore di L2, invece, sono state poste le seguenti domande:

- Qual è il suo titolo di studio? Diploma – Laurea triennale – Laurea magistrale
- Educatore madrelingua/non madrelingua con formazione/senza formazione specifica per l'insegnamento 0-3 anni
- Quale livello di competenza ha nella L2?
- Per insegnare la lingua straniera segue un approccio/metodo in particolare? Se sì, quale e perché?
- La programmazione in lingua straniera è diversa da quella in lingua italiana? Se sì, in cosa differisce? Perché questa scelta (sia in caso di risposta affermativa che negativa)?
- Le attività proposte sono condotte esclusivamente in inglese?
- Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.
- Da quando insegna la lingua ai bambini, ha riscontrato negli stessi l'acquisizione effettiva della lingua straniera? Se sì, in quali momenti e con quali modalità lo ha riscontrato?

Riguardo l'area delle *motivazioni e dei vantaggi/svantaggi* della scelta bilingue, sono state poste domande che vogliono indagare le motivazioni che hanno portato ad adottare un'educazione bilingue e le credenze riguardo agli ipotetici vantaggi o svantaggi di essa.

Al coordinatore pedagogico è stata posta la seguente domanda:

- Quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue?

Mentre all'educatore di lingua straniera è stato chiesto:

- L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia cosa implica secondo lei? (vantaggi, svantaggi, limiti e risorse nel bambino)

4.4 Intervista al nido 1

Intervista per il coordinatore pedagogico del nido d'infanzia:

1. *Quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue?*

In primis crediamo molto nell'educazione bilingue fin dalla prima infanzia: esporre un bambino molto piccolo in modo naturale a una lingua straniera apporta notevoli vantaggi di varia natura dimostrati anche scientificamente. Sono ormai svariati gli studi che evidenziano i benefici in termini cognitivi, di flessibilità, di problem solving, di apertura e di competenza emotiva. Poi la nostra vicinanza con L'EFSA (Autorità europea per la sicurezza alimentare) ci ha portati ad accogliere e fare rete con i bisogni delle famiglie e del territorio.

2. *Quanti educatori sono previsti per l'insegnamento della lingua straniera?*

Nel nostro agire educativo quotidiano si fa riferimento al metodo "One person-one language", ossia la compresenza durante un tempo dilatato nell'arco della giornata di un'educatrice italiana e una educatrice inglese, cosicché ognuna sia il riferimento della propria lingua parlata.

3. *Quante ore settimanali di didattica in lingua straniera sono previste?*

Non sono previste proposte o esperienze specifiche in lingua, ma l'intera giornata si svolge in entrambe le lingue, per cui ogni bambino ha l'opportunità di approcciarsi all'inglese durante gran parte del tempo di permanenza nel servizio.

4. *Avete casi di bambini bilingue? Se si, date consigli in merito al bilinguismo ai genitori?*

Abbiamo avuto negli anni l'esperienza di tanti bambini bilingue, ma anche trilingue. Ci confrontiamo spesso con le famiglie sul tema bilinguismo e oltre a dare dei consigli, cerchiamo di trasmettere loro il significato e il valore che l'inglese riveste nel nostro servizio. Ci teniamo a sottolineare che la finalità ultima della nostra educazione bilingue non è insegnare l'inglese ai bambini, ma dare loro una grande opportunità in termini di vantaggio bilingue.

5. *Sono previsti dei momenti di confronto con i genitori riguardo alla lingua straniera in contesto domestico? Se si, come sono strutturati questi momenti?*

Proprio perché crediamo che l'educazione sia un lavoro da fare in squadra, cerchiamo di costruire relazioni autentiche con le famiglie scambiandoci costantemente informazioni, idee, pensieri, impressioni e anche emozioni. Siamo disponibili sempre nel corso dell'anno a organizzare incontri con le famiglie, individuali e talvolta di gruppo, durante i quali ci si racconta quale è l'immagine di quel bambino a casa e a scuola, progettando insieme una linea educativa comune anche per l'approccio alla lingua straniera nel contesto familiare.

6. *Le famiglie, nel contesto domestico, svolgono attività (come la lettura di libri) per stimolare l'acquisizione della lingua straniera?*

Chiediamo sempre alle famiglie di sostenere l'inglese a casa, anche per rimandare ai bambini l'immagine di adulti di riferimento collaborativi che si sostengono vicendevolmente.

Intervista per l'educatore di lingua straniera:

1. *Qual è il suo titolo di studio?*

- a. Diploma di scuola secondaria di secondo grado
- b. Laurea triennale
- c. **Laurea magistrale**

d. Altro (specificare)

2. *Lei è un:*

- a. **Educatore madrelingua (lingua straniera) con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni**
- b. Educatore non madrelingua con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- c. Educatore madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- d. Educatore non madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- e. Altro (specificare)

3. *Quale livello di competenza ha nella lingua straniera?*

- a. A1
- b. A2
- c. B1
- d. B2
- e. C1
- f. C2**

4. *Con i bambini parla in lingua straniera:*

- a. Sempre**
- b. Quasi sempre
- c. Qualche volta
- d. Mai

5. *Per insegnare la lingua straniera segue un approccio/metodo in particolare? Se sì, quale e perchè?*

Nella nostra struttura utilizziamo il metodo “one-person one-language” che implica che ogni educatrice parli nella sua madrelingua, nel nostro

caso si tratta di educatrici madrelingua italiane o inglesi. In questo modo i bambini si riferiscono all'educatrice in questione nella lingua corretta e non si creano situazioni complicate.

6. *La programmazione in lingua straniera è diversa da quella in lingua italiana? Se sì, in cosa differisce? Perché questa scelta (sia in caso di risposta affermativa che negativa)?*

La programmazione non cambia in base alla lingua, viene proposto lo stesso progetto educativo in entrambe le lingue proprio per far vivere la lingua straniera in modo più naturale possibile.

7. *Le attività proposte sono condotte esclusivamente in inglese?*
- a. Esclusivamente in inglese
 - b. Prevalentemente in inglese
 - c. In inglese e in italiano
 - d. Prevalentemente in italiano

8. *Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.*

Quest'anno stiamo lavorando con il materiale destrutturato, seguendo il Reggio Emilia Approach con esperienze in atelier. I bambini durante le attività sperimentano e sviluppano diverse competenze usando questo materiale. Nello specifico una delle ultime esperienze richiedeva un lavoro di gruppo, immersi in una proiezione di un'immagine fissa di mattoni e usando materiale grande (es. scatoloni, tubi, ecc.) dovevano costruire una città. In quest'occasione l'esperienza è stata guidata da una delle educatrici inglesi che oltre che aiutare i bambini nella costruzione dava degli input linguistici riguardo a quello che loro costruivano aiutandoli ad arricchire il loro vocabolario in lingua inglese.

9. *Da quando insegna la lingua ai bambini, ha riscontrato negli stessi l'acquisizione effettiva della lingua straniera? Se sì, in quali momenti e con quali modalità lo ha riscontrato?*

Essendo che i bambini che frequentano la nostra struttura sono a contatto con la lingua straniera sin da subito, quindi dal momento dell'ambientamento, la lingua viene vissuta in modo naturale. L'approccio bilingue usato da noi non vuole fare distinzione tra le due lingue ma lavora sull'acquisizione di entrambe nello stesso momento. Loro apprendono le stesse cose e nello stesso momento in entrambe le lingue. Dipende poi dal bambino ma anche dal supporto della famiglia il livello che i bambini raggiungono nelle due lingue, però per noi è importante sviluppare un cervello bilingue che porta benefici in diversi campi. Dopo diversi anni che i bambini frequentano la nostra struttura posso dire con certezza che la comprensione della lingua straniera è eccellente.

10. *L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia cosa implica secondo lei? (vantaggi, svantaggi, limiti e risorse nel bambino)*

L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia è utile proprio perché aiuta il cervello dei bambini a svilupparsi in maniera differente, i bambini che imparano più lingue sin da subito sono capaci di fare più ragionamenti diversi nello stesso momento e proprio per questo il bilinguismo oltre che aiutare nell'apprendimento di una nuova lingua, permette di utilizzare questa modalità anche in altri campi. Imparare più di una lingua nella prima infanzia arricchisce il bambino o bambina e gli regala un'apertura mentale che altre esperienze non permettono. Sicuramente imparare più di una lingua fin da bambini facilita l'acquisizione più veloce e facilitata di nuove lingue in futuro. Gli svantaggi possono essere inizialmente un po' di confusione tra le diverse lingue ma crescendo questo non accade più.

4.5 Intervista al nido 2

Intervista per il coordinatore pedagogico del nido d'infanzia:

1. *Quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue?*

Diversi studi scientifici hanno dimostrato i vantaggi connessi all'esposizione del bambino fin dai primi mesi di vita a una nuova lingua: vantaggi legati allo sviluppo cognitivo e quello emozionale-relazionale e benefici a livello di memoria e di concentrazione. Proprio in merito a questo, siamo fortemente e convinte che un servizio educativo di qualità oggi debba assolutamente contribuire a favorire esperienze di questo genere, fondamentali per il futuro dei bambini, cittadini di un mondo che riconosce l'inglese come la lingua internazionale per eccellenza.

2. *Quanti educatori sono previsti per l'insegnamento della lingua straniera?*

Un teacher mandato dalla Scuola Kids&us

3. *Quante ore settimanali di didattica in lingua straniera sono previste?*

Un'ora a settimana

4. *Avete casi di bambini bilingue? Se sì, date consigli in merito al bilinguismo ai genitori?*

Sì abbiamo diversi casi di bimbi bilingue. Generalmente consigliamo solo di rispettare i tempi di sviluppo del linguaggio del singolo bambino senza fare forzature.

5. *Sono previsti dei momenti di confronto con i genitori riguardo alla lingua straniera in contesto domestico? Se sì, come sono strutturati questi momenti?*

I genitori possono richiedere di fare colloqui individuali con il teacher; inoltre sono previste due riunioni all'anno per spiegare il progetto e l'andamento.

6. *Le famiglie, nel contesto domestico, svolgono attività (come la lettura di libri) per stimolare l'acquisizione della lingua straniera?*

I genitori sono parte indispensabile di questo processo poiché è importante che le famiglie continuino a motivare attivamente i piccoli a casa. A tal proposito nel corso dell'anno scolastico le famiglie ricevono libri e materiale didattico.

Inoltre hanno a disposizione un' App kids&us per esporre i piccoli quotidianamente ad una traccia linguistica inglese in linea con il percorso. La traccia può essere ascoltata insieme ai genitori una volta al giorno a casa. Nella App è presente un registro elettronico, dove possono monitorare l'esposizione linguistica dei bimbi e l'andamento delle lezioni, oltre che comunicare con i teacher e seguire il calendario con colloqui e pagelline.

Intervista per l'educatore di lingua straniera:

1. *Qual è il suo titolo di studio?*

- a. Diploma di scuola secondaria di secondo grado
- b. Laurea triennale
- c. **Laurea magistrale**
- d. Altro (specificare)

2. *Lei è un:*

- a. **Educatore madrelingua (lingua straniera) con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni**
- b. Educatore non madrelingua con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- c. Educatore madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni

- d. Educatore non madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- e. Altro (specificare)

3. *Quale livello di competenza ha nella lingua straniera?*

- a. A1
- b. A2
- c. B1
- d. B2
- e. C1
- f. C2

4. *Con i bambini parla in lingua straniera:*

- a. Sempre
- b. Quasi sempre
- c. Qualche volta
- d. Mai

5. *Per insegnare la lingua straniera segue un approccio/metodo in particolare? Se sì, quale e perchè?*

Le lezioni si basano sul metodo naturale tramite un'immersione nella lingua inglese grazie a giochi ed esperienze. prediligo i piccoli gruppi, massimo 5 bambini, ed è fondamentale la presenza di una figura di riferimento (educatrice della scuola o genitore) poichè grazie a questa presenza si instaura un legame affettivo forte. la presenza della figura di riferimento è prevista per tutta la durata del corso per i bambini da 0 a 1 anno e per metà del percorso (prima metà) per la fascia che va da 1 a 2 anni.

6. *La programmazione in lingua straniera è diversa da quella in lingua italiana? Se sì, in cosa differisce? Perché questa scelta (sia in caso di risposta affermativa che negativa)?*

Si perchè io sono un insegnante esterno e vado nelle scuole una volta a settimana; il resto del tempo svolgono attività in italiano.

7. *Le attività proposte sono condotte esclusivamente in inglese?*

- a. Esclusivamente in inglese
- b. Prevalentemente in inglese
- c. In inglese e in italiano
- d. Prevalentemente in italiano

8. *Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.*

In ogni lezione mi accompagna un “amico”, nella fascia 0-1 anni c’è Mousy, un pupazzo con le sembianze di un topolino bianco, e nella fascia 1-2 anni c’è Linda, un topolino marrone. La lezione per la fascia di età 0-1 anni si basa sulle emozioni. Nella fascia 0-1 anno lo scopo è utilizzare la lingua straniera in modo naturale e spontaneo attraverso l’interazione con me e le figure di riferimento; nella fascia 1-2 anni lo scopo è iniziare ad imparare le prime parole collegate al corpo, ai colori attraverso esperienze che alimentano la creatività. Un tipo di attività è la scatola dei tesori: dentro una scatola metto diversi oggetti e ogni bambino a turno ne prende uno, lo nominiamo, lo guardiamo e lo descriviamo. Un’altra attività sono le marionette, per stimolare la narrazione nei bambini più grandi (2 anni) e imparare lessico.

9. *Da quando insegna la lingua ai bambini, ha riscontrato negli stessi l’acquisizione effettiva della lingua straniera? Se sì, in quali momenti e con quali modalità lo ha riscontrato?*

Il percorso che intraprendo con le diverse classi dura il tempo dell’anno scolastico, da settembre a giugno, quindi è difficile sapere se effettivamente acquisiranno la lingua inglese in quelle classi. Ma il metodo

scelto da Kids&Us si basa su evidenze scientifiche e con la continuità nel tempo abbiamo riscontrato un'ottima acquisizione dell'inglese

10. L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia cosa implica secondo lei? (vantaggi, svantaggi, limiti e risorse nel bambino)

Imparare una seconda lingua è fondamentale, nel futuro dei bambini di oggi sarà importante conoscere l'inglese per lavoro ma soprattutto perché la scienza ci dice che i soggetti bilingui hanno una plasticità mentale superiore, competenze trasversali più sviluppate e vantaggi in tanti campi di studio.

Il caso di questo nido è molto interessante poiché sono gli unici intervistati ad aver scelto un ente esterno per l'insegnamento della lingua straniera.

Kids&Us⁹ è un ente di formazione che si rivolge a persone da 1 a 18 anni per l'insegnamento della lingua inglese. L'offerta formativa di Kids&Us si declina in quattro percorsi principali, divisi per fascia d'età:

- Babies, da 1 a 2 anni;
- Kids, da 3 a 8 anni;
- Tweens, da 9 a 12 anni;
- Teens, da 13 a 18 anni.

Il metodo utilizzato dagli insegnanti di questo ente per insegnare l'inglese si basa sul processo di acquisizione della lingua materna, ideato seguendo un percorso con un ordine logico, naturale e spontaneo. Questo percorso è composto di vari passi, i quali seguono lo sviluppo linguistico del bambino. Il primo passo è "Listening", il secondo è "Understanding", il terzo è "Speaking", il quarto è "Reading" e il quinto passo, l'ultimo, è il "Writing".

Risultano molto interessanti anche i pilastri del metodo Kids&Us:

- Utilizzo di piccoli gruppi

⁹ <https://www.kidsandus.it/it/>

- Lezioni dinamiche totalmente in lingua inglese
- Verifica della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento
- Applicazione a disposizione dei genitori per monitorare l'apprendimento dei figli
- Materiale didattico messo a disposizione dei genitori per una continuità nell'apprendimento della lingua

4.6 Intervista nido 3

Intervista per il coordinatore pedagogico del nido d'infanzia:

1. *Quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue?*

Il progetto che ci ha proposto l'università Bologna "Sentire l'inglese"

2. *Quanti educatori sono previsti per l'insegnamento della lingua straniera?*

Due.

3. *Quante ore settimanali di didattica in lingua straniera sono previste?*

20/30 minuti tutti i giorni e nei vari momenti di routine.

4. *Avete casi di bambini bilingue? Se sì, date consigli in merito al bilinguismo ai genitori?*

Sì, ma sono più loro che aiutano noi nella gestione del bimbo.

5. *Sono previsti dei momenti di confronto con i genitori riguardo alla lingua straniera in contesto domestico? Se sì, come sono strutturati questi momenti?*

Assolutamente no, in quanto il progetto prevede di far "sentire" ai nostri piccoli ospiti delle sonorità in lingua inglese senza la traduzione simultanea e con libri e canzoncine dedicate offerti dall'equipe del gruppo di ricerca dell'università di Bologna. Essendo ancora un progetto di ricerca e non un metodo, tutti i materiali e le informazioni non possiamo renderle pubbliche.

6. *Le famiglie, nel contesto domestico, svolgono attività (come la lettura di libri) per stimolare l'acquisizione della lingua straniera?*

Si alcuni, anche visione di cartoni animati

Intervista per l'educatore di lingua straniera:

1. *Qual è il suo titolo di studio?*

- a. Diploma di scuola secondaria di secondo grado
- b. Laurea triennale
- c. **Laurea magistrale**
- d. Altro (specificare)

2. *Lei è un:*

- a. Educatore madrelingua (lingua straniera) con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- b. **Educatore non madrelingua con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni**
- c. Educatore madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- d. Educatore non madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
- e. Altro (specificare)

3. *Quale livello di competenza ha nella lingua straniera?*

- a. A1
- b. A2
- c. **B1**
- d. B2
- e. C1
- f. C2

4. *Con i bambini parla in lingua straniera:*

- a. Sempre
- b. Quasi sempre

c. Qualche volta

d. Mai

5. *Per insegnare la lingua straniera segue un approccio/metodo in particolare? Se sì, quale e perchè?*

Aderiamo al progetto “Sentire l’inglese” dell’università di Bologna. Il principale intento del progetto è di introdurre nell’ambiente del nido le sonorità dell’inglese e di eventuali lingue madri dei bambini diverse dall’italiano, attraverso un percorso di ascolto guidato e animato in cui le nuove sonorità si inseriscono in piccoli spazi quotidiani della vita di sezione. Prima che l’inglese divenga materia, ad esempio, è importante che i bambini si avvicinino a questa lingua attraverso il divertimento e la percepiscano come alleata.

6. *La programmazione in lingua straniera è diversa da quella in lingua italiana? Se sì, in cosa differisce? Perché questa scelta (sia in caso di risposta affermativa che negativa)?*

No, è la stessa.

7. *Le attività proposte sono condotte esclusivamente in inglese?*

a. Esclusivamente in inglese

b. Prevalentemente in inglese

c. In inglese e in italiano

d. Prevalentemente in italiano

8. *Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.*

La sperimentazione prevede che siano le educatrici di sezione a introdurre le nuove sonorità partendo da cose semplici, come la condivisione di un libricino contenente 7 parole (corredato da suggerimenti sulla lettura dialogica per le educatrici), per poi arrivare a brevi interazioni. Per quanto minimo possa essere l’input in termini di parole che lo compongono,

quello che importa è che sia stato ben preparato (ad esempio accertandosi di pronunciare correttamente le poche parole che si utilizzano) e venga riproposto ogni giorno, con modalità coinvolgenti. I materiali utilizzati facilitano la capacità di previsione dei bambini e promuovono la partecipazione attraverso la ripetizione di suoni, gesti e vere e proprie parole inserite in contesti chiari e caratterizzati dall'interazione con i compagni e l'educatrice. I materiali sono pensati a seconda delle conoscenze linguistiche delle educatrici: anche chi ha meno dimestichezza può fare tanto e bene, se ben supportato. Bastano pochi minuti ogni giorno, con materiali significativi, comprensibili e divertenti, affinché i bambini accettino le nuove sonorità e comincino a percepirlle come familiari e parte della loro vita quotidiana.

9. *Da quando insegna la lingua ai bambini, ha riscontrato negli stessi l'acquisizione effettiva della lingua straniera? Se sì, in quali momenti e con quali modalità lo ha riscontrato?*

E' necessario che in tenera età questi momenti siano associati alla cura quotidiana e all'ambiente circostante in tutti i suoi aspetti. Le parole nuove devono narrare l'ambiente, favorire il commento di azioni quotidiane e l'uso di termini concreti facilmente rappresentabili. I bambini si affidano all'educatrice e sono abituati a seguire il suo sguardo, i suoi movimenti: l'adulto è colui il quale, col suo sguardo e con i suoi gesti, permette ai bambini di vedere e sentire i significati delle parole. I bambini comprendono la lingua e cominciano ad acquisirla spinti dal desiderio di mettersi in relazione con gli adulti.

10. *L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia cosa implica secondo lei? (vantaggi, svantaggi, limiti e risorse nel bambino)*

La ricerca ci indica che, fin dalla nascita, i bambini sono in grado di riconoscere tutti i fonemi di tutte le lingue: esporli ad altri suoni in tenera età può facilitare il loro rapporto futuro con le lingue dal punto di vista emotivo e cognitivo. Prima che l'inglese divenga materia, ad esempio, è

importante che i bambini si avvicinino a questa lingua attraverso il divertimento e la percepiscano come alleata. Alla base di un rapporto sereno con un'altra lingua vi è la comprensione. Comprensione dei suoni prima e dei significati poi: ma non attraverso la traduzione, bensì attraverso immagini, gesti, movimenti e oggetti concreti che possano rappresentare significati e lasciare una traccia piacevole nella memoria dei bambini.

4.7 Discussione

Per poter discutere in modo approfondito e preciso le aree di indagine è necessario suddividere la discussione in quattro sezioni, una per ogni area, e mettere a confronto le esperienze dei tre nidi.

Area 1: organizzazione dell'insegnamento bilingue.

L'area dell'organizzazione dell'insegnamento bilingue vuole indagare le modalità e la frequenza con cui viene organizzata l'attività, riferendosi a livello teorico all'idea di Maggiopinto (1997) e all'organizzazione che egli ha pensato sia quella ideale.

Nel nido 1 l'educatore di lingua straniera e l'educatore di lingua italiana sono presenti per tutto l'arco della giornata insieme; l'educatore L2 parla sempre in lingua straniera ai bambini. Un esempio di attività riportato dall'educatrice di L2 consiste nel preparare un atelier con materiale destrutturato, in questo caso cartoni e tubi, con lo scopo di stimolare la creatività per la costruzione di una città. Il ruolo dell'educatrice di L2 è quello di dare input linguistici mentre i bambini costruiscono.

Nel nido 2 è presente un insegnante di inglese, chiamato "teacher", che fa parte del personale di "Kids&Us"; il teacher parla sempre in lingua straniera con i bambini. L'attività in lingua straniera si basa sull'intermediazione di due pupazzi, due topolini di nome Mousy e Linda, uno per la fascia che va da 0 a 1 anni e un altro per la fascia da 1 anno a 2 anni. La lezione si basa sulle emozioni, con lo scopo di far apprendere ai bambini la lingua nel modo più naturale possibile; un esempio di attività utilizzata è la scatola del tesoro.

Nel nido 3 sono previsti due educatori per l'insegnamento della lingua straniera, i quali parlano ai bambini in inglese qualche volta. Il motivo per cui non parlano sempre in inglese è riconducibile alla metodologia del progetto "Sentire l'inglese" a cui partecipano (di cui ho parlato nel capitolo 3). L'attività in lingua straniera è appositamente pensata e si concentra sulle sonorità, ad esempio tramite un libro in cui vi sono 7 vocaboli in inglese e suggerimenti per la lettura dialogica. In questo nido non è importante la quantità del tempo di esposizione alla L2, quanto l'accurata preparazione e il coinvolgimento dei piccoli.

Alla luce delle risposte avute e della teoria di riferimento, possiamo dire che i nidi 1 e 2, parlando sempre la L2 e strutturando la lezione in modo specifico, seguono le indicazioni di Maggiopinto; il nido 3, dalle risposte ricevute, sembra che dedichi meno tempo alla L2 rispetto agli altri, ma anche loro hanno una precisa strutturazione dell'attività.

Maggiopinto (Fabbro, 2004) descrive le attività come composte da stimoli visivi, tattili e sonori, attraverso immagini, burattini, musica. Il nido 1 e il nido 2, nel pensare l'attività in L2 tiene conto di queste caratteristiche fondamentali, mentre le attività proposte dal nido 3 sono un po' carenti al riguardo.

Area 2: contesto dell'insegnamento bilingue.

L'area del contesto vuole indagare la relazione che vi è tra la scuola e il contesto domestico, per capire se la scuola sensibilizza al bilinguismo i genitori e se vi è una continuità scuola – famiglia.

Nel nido 1 hanno avuto casi di bambini bilingui e trilingui e il coordinatore spiega che c'è un costante confronto con le famiglie riguardo al bilinguismo, sia per quanto riguarda i consigli alla famiglia per sostenere il bilinguismo, sia per trasmettere i valori

che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue. Con le famiglie c'è uno scambio di informazioni prezioso: consigli, idee, informazioni e soprattutto emozioni e questo scambio avviene con incontri sia individuali che in gruppo.

Nel nido 2 hanno casi di bilinguismo e ai genitori consigliano di rispettare i tempi individuali di sviluppo linguistico dei figli, senza forzature. Il confronto con i genitori avviene alla richiesta dei genitori, i quali possono confrontarsi con il teacher, e anche durante due riunioni che si svolgono durante l'anno scolastico. In questo nido, per la continuità del bilinguismo scuola – famiglia, vengono dati ai genitori dei materiali che possono utilizzare a casa, composti da libri, materiale didattico e una apposita applicazione “Kids&us” in cui vi è materiale digitale. L'applicazione, inoltre, serve ai genitori per monitorare l'esposizione linguistica dei bimbi e l'andamento delle lezioni, oltre che comunicare con i teacher per colloqui e pagelline.

Come per gli altri nidi, anche nel nido 3 hanno casi di bambini bilingui ma più che dare consigli ai genitori, è la scuola che chiede ai genitori un aiuto nella gestione del bimbo. In questo nido non sono previsti incontri con i genitori, in quanto il progetto a cui hanno preso parte prevede di “far sentire” la sonorità dell'inglese, senza ulteriori forzature o continuità nel contesto domestico. Il nido rileva che a casa i genitori espongono i bambini alla lingua inglese attraverso la visione di cartoni animati.

Alla luce di queste risposte e della teoria presentata nei capitoli precedenti, possiamo dire che il nido 1 e il nido 2 danno importanza al contesto domestico tramite incontri mirati, consigli e materiale didattico dedicato ai momenti domestici. Il nido 3 invece non tiene in considerazione la continuità scuola – famiglia e questo, alla luce dell'importanza del tempo di esposizione alla lingua straniera, potrebbe rendere più complessa l'acquisizione della seconda lingua nei bambini. Come presentato nel capitolo 2, la ricerca di Kubra Firat (Firat, 2018) dimostra che il ruolo del contesto scolastico e del contesto domestico sono fondamentali per incentivare, motivare e stimolare l'acquisizione della seconda lingua. Firat spiega che le influenze e le prospettive dei genitori possono influenzare le pratiche di alfabetizzazione dei bambini: chi è più

supportato nel contesto domestico acquisisce un maggiore livello di alfabetizzazione nella L2.

Facendo riferimento, invece, alla teoria dell'interdipendenza di Cummins (Cummins, 2005) descritta nel capitolo 2, in base a quanto l'istruzione è efficace nel promuovere l'apprendimento di una tale lingua, avverrà un trasferimento di queste competenze anche alla seconda lingua, ma solo a condizione che vi sia un'esposizione adeguata. L'esposizione, anche per Cummins come per Firat, deve avvenire sia nel contesto scolastico che nel contesto domestico e deve essere sostenuta da una forte motivazione ad apprendere, la quale parte dalle figure di riferimento dei bambini (insegnanti e genitori).

Area 3: metodologia di insegnamento bilingue.

Questa area si pone come obiettivo quello di indagare la conoscenza riguardo ai metodi di insegnamento della L2, la correlazione tra tempo di esposizione e acquisizione della L2 e il modo in cui mettono in pratica il metodo di insegnamento. Le domande fanno riferimento a ciò che viene descritto nel capitolo 2 e 3, ai metodi di insegnamento che si sono susseguiti nel tempo e a quelli attualmente consigliati per la fascia d'età 0 – 3 anni.

Nel nido 1 è prevista la compresenza degli educatori di lingua italiana e di L2 per tutto l'arco della giornata, quindi l'esposizione alla lingua avviene in modo continuo e per tanto tempo.

L'educatore del nido 1 ha una laurea magistrale ed è madrelingua in L2 (livello di competenza C2), con specifica formazione per la fascia d'età 0-3 anni.

Nel nido 1 viene utilizzato il metodo "one – person one – language" che prevede che ogni educatrice parli nella sua madrelingua in modo che i bambini si rivolgano all'educatrice nella lingua madre. In questo caso la programmazione di L2 coincide con quella in lingua italiana e le attività sono proposte in entrambe le lingue.

L'educatrice rileva con assoluta certezza che i bambini hanno un'eccellente comprensione della lingua straniera; le variabili da un bambino all'altro, nell'acquisizione

della L2, per l'educatrice sono riconducibili al contesto domestico e dalle capacità del singolo bambino.

Nel nido 2 è prevista un'ora alla settimana di esposizione alla lingua.

L'educatore del nido 2 ha una laurea magistrale ed è madrelingua in L2 (livello di competenza C2), con specifica formazione per la fascia d'età 0-3 anni.

Nel nido 2, il teacher utilizza il metodo naturale, basato sull'immersione nella lingua tramite giochi ed esperienze. Fondamentale per la riuscita del metodo, è la presenza di una figura di riferimento per i bambini (educatore o genitore) poichè grazie a questa presenza si instaura un legame affettivo forte e la lingua viene appresa in modo più efficiente. Nella fascia 0-1 anni l'attività è incentrata sulle interazioni tra educatore L2, figura di riferimento e bambino, tutte in lingua straniera; l'attività nella fascia 1-2 anni è incentrata sull'arricchimento del lessico, tramite la denominazione delle immagini o la narrazione di storie con le marionette.

L'educatore spiega che non può sapere se i bambini con cui intraprende questi percorsi nelle scuole effettivamente acquisiscano la lingua, ma con le lezioni che svolge con "Kids&Us" nelle loro sedi ha la certezza che il metodo utilizzato porti ad un'ottima competenza nella L2.

Nel nido 3 è previsto che si dedichino alla L2 20/30 minuti di attività tutti i giorni.

L'educatore del nido 3 ha una laurea magistrale con formazione specifica per la fascia d'età 0 – 3 anni, non è madrelingua e ha un livello di competenza nella L2 uguale al B1. Il metodo utilizzato in questo nido prevede la sensibilizzazione dei bambini alle sonorità dell'inglese; le attività in lingua inglese sono strutturate e sono condotte esclusivamente in inglese. Durante l'attività in L2 vengono utilizzati materiali che facilitano la capacità di previsione dei bambini e promuovono la partecipazione attraverso la ripetizione di suoni e gesti. Inoltre, l'uso della L2 è previsto nei momenti di routine della giornata a scuola, come il cambio, la merenda o la messa a nanna, ma in questi momenti viene usata anche la lingua italiana. L'educatore rileva che i bambini comprendono la L2.

Alla luce delle risposte ottenute dai nidi intervistati, possiamo dire che il nido 1 utilizza un metodo naturale paragonabile alla metodologia CLIL.

Nel nido 2 la metodologia utilizzata è un misto tra la metodologia CLIL e la produzione elicitata.

Nel nido 3, invece, la metodologia adottata è simile al metodo TPR descritto nel capitolo 3, e anche il metodo della produzione elicitata.

Area 4: motivazioni e vantaggi/svantaggi della scelta bilingue.

Questa area ha l'intento di indagare quali sono state le motivazioni dei coordinatori per la scelta di un'educazione bilingue e, soprattutto, quali pensano siano i vantaggi e gli svantaggi che derivano dal bilinguismo. Come descritto nel capitolo 2, a livello neurale i soggetti bilingui hanno dei vantaggi in termini di prestazione e funzioni esecutive, ma anche degli svantaggi che derivano dal contesto sociale.

Per il coordinatore del nido 1, la scelta di un'educazione bilingue deriva dalla convinzione che esporre i bambini ad una lingua straniera in modo naturale apporti vantaggi in termini cognitivi, di problem solving e di competenza emotiva. Inoltre il nido si trova vicino all'ELFSA (Autorità europea per la sicurezza alimentare) in cui vi sono molto dipendenti che provengono dall'estero, quindi hanno intercettato il bisogno del territorio ad avere una proposta educativa bilingue. Dalla risposta dell'educatore del nido 1 è chiaro quanto sia consapevole dei vantaggi che l'educazione bilingue porta al bambino; l'unico svantaggio menzionato è che il bambino potrebbe sentirsi confuso dall'esposizione a due lingue, ma questo in realtà non accade.

Nel nido 2, le motivazioni che hanno portato alla scelta del bilinguismo sono legate ai vantaggi che derivano dal bilinguismo (sviluppo cognitivo ed emotivo) e inoltre perché fondamentale per il loro futuro poiché l'inglese è "la lingua internazionale per eccellenza". L'educatore del nido 2 sostiene che imparare una seconda lingua è fondamentale per il futuro lavorativo e non dei bambini, soprattutto nel caso dell'inglese come L2. Inoltre sostiene che la ricerca abbia evidenziato quanto i soggetti bilingui hanno una plasticità mentale superiore e competenze trasversali più sviluppate.

Nel nido 3 si sono approcciati al bilinguismo grazie all'offerta dell'Università di Bologna di partecipare al progetto "Sentire l'inglese". Per l'educatrice del nido 3 sono chiari i vantaggi derivati dal bilinguismo.

Alla luce delle risposte fornitemi dai coordinatori, possiamo dire che il coordinamento del nido 1 e 2 hanno adottato un'educazione bilingue perché consapevoli del reale vantaggio cognitivo che ne deriva; il nido 3, essendosi approcciato all'educazione bilingue dietro l'offerta di un progetto, forse è meno consapevole nel coordinamento dei vantaggi che può portare l'educazione bilingue.

Tutti gli educatori dei nidi intervistati sono consapevoli e competenti riguardo all'importanza della scelta educativa bilingue.

CONCLUSIONI

L'esperienza di questi tre nidi d'infanzia è simile e diversa allo stesso tempo.

Ogni nido sembra avere una diversa organizzazione e diverse modalità per l'insegnamento della lingua straniera, ma alla base di tutti i nidi c'è un'impronta teorica comune.

Nella seguente tabella ho messo in relazione le aree di ricerca con le ipotesi di indagine e il riferimento teorico:

Area	Ipotesi	Riferimento teorico
<u>Area</u> 1 <i>Organizzazione dell'insegnamento bilingue</i>	L'attività è organizzata accuratamente nei fattori dell'ambiente, dell'esecuzione, nel ruolo dell'insegnante.	- Maggiopinto - Fabbro (capitolo 3)
<u>Area</u> 2 <i>Contesto dell'insegnamento bilingue</i>	Il contesto scolastico e domestico collaborano in una continuità.	- Ricerca di Firat - Teoria dell'interdipendenza di Cummins (capitolo 2)
<u>Area</u> 3 <i>Metodologia di insegnamento bilingue</i>	Utilizzo delle metodologie CLIL, TPR, produzione elicitata e syntactic priming.	- CLIL - TPR - produzione elicitata - syntactic priming (capitolo 3)
<u>Area</u> 4 <i>Motivazioni e vantaggi/svantaggi della scelta bilingue</i>	Soggetti bilingui mostrano vantaggi cognitivi (flessibilità cognitiva, creatività, problem solving, memoria di lavoro)	- Esperimento Peal e Lambert - Conteno - Levorato (capitolo 2)

L'ipotesi riguardante la prima area, quella dell'organizzazione dell'insegnamento bilingue, si basa sull'impostazione della classe elaborata da Maggiopinto (Fabbro, 2004), il quale descrive dei fattori cruciali affinché l'apprendimento di una L2 possa essere messo in atto. Nel nido 1 e nel nido 2 vengono rispettati i diversi fattori: l'ambiente è

ricco di stimoli visivi e sonori e le attività sono fondate su giochi di creatività e di ruolo. Inoltre, sia nel nido 1 che nel nido 2 gli educatori parlano esclusivamente in L2 con i bambini, come indicato da Maggiopinto, e dal metodo adottato traspare la naturalezza con cui conducono le attività, senza forzare i bambini all'uso della L2.

Fabbro (2004) sottolinea l'importanza del ruolo dell'educatore, dicendo che deve essere empatico e che deve avere una formazione specifica poichè si creano delle specifiche associazioni tra la lingua che utilizzano le persone e i vari contesti in cui viene usata.

Nel nido 1 e 2 vengono usati metodi (rispettivamente one person - one language e metodo naturale) che favoriscono queste associazioni descritte da Fabbro, mentre nel nido 3, parlando l'educatore sia in italiano che in L2, potrebbe crearsi confusione nei bambini. Inoltre, il nido 1 e 2 ha educatori con alte competenze nella L2, mentre il nido 3 no.

L'ipotesi riguardante la secondo area, quella del contesto dell'insegnamento, si basa sulla teoria dell'interdipendenza di Cummins (2005) e sull'esperimento di Firat (2018).

Cummins ha spiegato che se l'istruzione nella L1 è efficace e promuove competenze in quella lingua, queste competenze verranno trasferite alla L2 solo se avverrà una adeguata esposizione a livello scolastico e domestico alla L2. Nel nido 1 e 2 sono previsti momenti di confronto e di scambio tra la scuola e la famiglia, tramite suggerimenti per poter motivare e stimolare i bambini all'apprendimento della L2 anche nel contesto domestico. Nel nido 3 purtroppo non avviene nessuno scambio scuola - famiglia, sembra anzi che la scuola non sia preparata ad accogliere bambini bilingui, tanto da rispondere che con i bambini bilingui sono i genitori a dare suggerimenti alla scuola. L'esperimento di Firat (2018) ci dice che la continuità scuola - famiglia è fondamentale poichè i bambini che vengono stimolati e motivati in entrambi i contesti raggiungeranno migliori competenze nella L2.

L'ipotesi riguardante la terza area, quella delle metodologie di insegnamento bilingue, si basa sulle principali metodologie come CLIL, TPR, produzione elicitata e syntactic priming. Durante le interviste ai nidi, gli educatori non hanno menzionato direttamente questi metodi, ma attraverso la domanda riguardante la descrizione dell'attività, si può dedurre quale metodo sia più simile al loro svolgimento.

Nel nido 1 e nel nido 2 sembra che il metodo utilizzato sia il CLIL, content and language integrated learning. questo metodo prevede l'immersione nella lingua straniera, la quale diventa il canale comunicativo attraverso cui insegnare e comunicare.

Nel caso del nido 2, però, questo non avviene per tutto l'arco della giornata e tutti i giorni, ma solo una volta a settimana.

Nel nido 3, invece, la metodologia che sembra essere adottata è il TPR, il metodo della risposta fisica totale. Questo metodo mette in relazione linguaggio e movimento; attraverso dei comandi dell'insegnante ci si aspetta una risposta dai bambini. Un altro metodo attribuibile alle attività di questo nido è la produzione elicitata, ovvero stimolare il bambino nella produzione verbale; in questo caso viene messo in pratica tramite la lettura di un albo e la successiva richiesta di ripetere ai bambini.

L'ipotesi riguardante la quarta area, quella relativa ai vantaggi e agli svantaggi della scelta bilingue, si basa sulle evidenze scientifiche derivate dagli esperimenti di diversi ricercatori, primi fra tutti Peal e Lambert, i quali hanno ricercato per primi i vantaggi dei soggetti bilingui nelle funzioni cognitive.

Dalle ricerche è emerso che i soggetti bilingui mostrano punteggi superiori, rispetto ai soggetti monolingui, nei compiti di problem solving e di creatività. inoltre, mettendo in atto una costante azione inibitoria (Contento, 2016) l'attenzione e l'inibizione sono molto più sviluppate.

Nelle interviste a tutti e tre i nidi è emersa la consapevolezza di questi vantaggi e questa stessa consapevolezza ha portato alla scelta di un'educazione bilingue.

In conclusione, possiamo dire che in tutti i nidi intervistati, alla base della scelta di un'educazione bilingue, ci sono motivazioni molto forti che fanno sì che la proposta educativa sia in linea con le ricerche teoriche e ciò rende questi nidi portatori di un'educazione fondamentale per la generazione del futuro.

ALLEGATO 1 – INTERVISTE

INTERVISTA COORDINATORE PEDAGOGICO DEL NIDO D'INFANZIA

1. Quali sono state le motivazioni che hanno portato alla scelta di un'educazione bilingue?
2. Quanti educatori sono previsti per l'insegnamento della lingua straniera?
3. Quante ore settimanali di didattica in lingua straniera sono previste?
4. Avete casi di bambini bilingue? Se sì, date consigli in merito al bilinguismo ai genitori?
5. Sono previsti dei momenti di confronto con i genitori riguardo alla lingua straniera in contesto domestico? Se sì, come sono strutturati questi momenti?
6. Le famiglie, nel contesto domestico, svolgono attività (come la lettura di libri) per stimolare l'acquisizione della lingua straniera?

INTERVISTA EDUCATORI DI LINGUA STRANIERA

1. Qual è il suo titolo di studio?
 - a. Diploma di scuola secondaria di secondo grado
 - b. Laurea triennale
 - c. Laurea magistrale
 - d. Altro (specificare)
2. Lei è un:
 - a. Educatore madrelingua (lingua straniera) con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
 - b. Educatore non madrelingua con formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
 - c. Educatore madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
 - d. Educatore non madrelingua senza formazione specifica per l'insegnamento nella fascia 0-3 anni
 - e. Altro (specificare)
3. Quale livello di competenza ha nella lingua straniera?

- a. A1
 - b. A2
 - c. B1
 - d. B2
 - e. C1
 - f. C2
4. Con i bambini parla in lingua straniera:
- a. Sempre
 - b. Quasi sempre
 - c. Qualche volta
 - d. Mai
5. Per insegnare la lingua straniera segue un approccio/metodo in particolare? Se sì, quale e perchè?
6. La programmazione in lingua straniera è diversa da quella in lingua italiana? Se sì, in cosa differisce? Perché questa scelta (sia in caso di risposta affermativa che negativa)?
7. Le attività proposte sono condotte esclusivamente in inglese?
- a. Esclusivamente in inglese
 - b. Prevalentemente in inglese
 - c. In inglese e in italiano
 - d. Prevalentemente in italiano
8. Descriva un esempio di attività, specificando tempi, modalità e materiale utilizzato.
9. Da quando insegna la lingua ai bambini, ha riscontrato negli stessi l'acquisizione effettiva della lingua straniera? Se sì, in quali momenti e con quali modalità lo ha riscontrato?
10. L'acquisizione di una lingua straniera nella prima infanzia cosa implica secondo lei? (vantaggi, svantaggi, limiti e risorse nel bambino)

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Biagioli R., Giudizi G., “Orizzonti linguistici e pedagogici per l’insegnamento. Il bilinguismo a scuola”, Edizioni Junior, 2019.
- Bonifacci P., “I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali”, Carocci editore, 2018.
- Bruner, J., “Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio”, Armando editore, 1995.
- Cacciari C., “Psicologia del linguaggio”, il Mulino, 2001.
- Camaioni L. (a cura di), “Psicologia dello sviluppo del linguaggio”, il Mulino, 2001.
- Chomsky N., “La scienza del linguaggio”, Il Saggiatore, 2015.
- Commissione europea / Eurydice, 2014 “Educazione e cura della prima infanzia”, rapporto Eurydice, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea, Lussemburgo.
- Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Conclusioni della presidenza consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002
- Contento S., “Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi”, Carocci editore,
- Costa A., “Il cervello bilingue. La neuroscienza del linguaggio”, Hogrefe, 2023.
- Cummins J., “Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: possibilities and pitfalls”, The University of Toronto, 2005.
- D’Odorico L., “Lo sviluppo linguistico”, Editori Laterza, 2005.

- Danesi M., Diadori P., Semplici S., “Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL”, Carocci editore, 2018.
- Di Giorgio E., Caviola S., “Psicologia dello sviluppo cognitivo”, McGraw Hill, Università degli studi di Padova, 2021.
- Fabbro F., “Neuro pedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini”, Casa Editrice Astrolabio, 2004.
- Firat K., “Supporting emergent bilingual children’s literacy development simultaneously in Turkish and English languages: a focus on phonological awareness of 3 and 4 years old children”, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2018.
- Garraffa M., Sorace A., Vender M., “Il cervello bilingue”, Carocci editore, 2021.
- Guasti M.T., Silleresi S., Vernice M., “Imparare la lingua giocando”, edizioni libreria Cortina Milano, 2019.
- Leman P. et. al., “Psicologia dello sviluppo”, MacGraw-Hill Education, Milano, 2019.
- Levorato M.C., Marini A., “Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi”, Erickson, 2020.
- Maggiopinto, A., “La lingua di tutti. Immersione linguistica e apprendimento”, Associazione genitori per il bilinguismo, Bolzano, 1997.
- MIUR, “Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell’infanzia”, Reggio Emilia, 2014
- MIUR, “*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*”, 2012
- OJ N. C189/15, 22/05/2019

Vygotskij L.S., “Pensiero e linguaggio”, Giunti editore, 2007.

https://www.researchgate.net/figure/Cummins-CUP-Dual-Iceberg-Model-of-Bilingualism_fig1_287234965

<https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Trentino-Trilingue-sistema-di-potenziamento-dell-insegnamento-delle-lingue>

<https://archivi.istruzioneer.it/emr/istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/05/GisellaLange.pdf>

<https://missioneinsegnante.it/2023/04/20/tpr-ovvero-total-physical-response/>

<https://www.fatebenefratelli.it/blog/disturbi-linguaggio-classificazione>

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/nidi-e-scuole-dellinfanzia/il-progetto-201csentire-12019inglese201d#>

RINGRAZIAMENTI

Fin da quando ero alle scuole superiori, nel mio cassetto dei desideri c'era una scatola che conteneva l'Università di Padova e la triennale di Psicologia.

Poi le vicissitudini della vita hanno fatto sì che io prendessi una strada diversa, fatta di pedagogia e bambini. Ad oggi, si è rivelata la scelta più giusta, ma quel sogno nel cassetto era ancora lì.

Ho scelto la magistrale a Padova perché era l'offerta del curriculum era la migliore di tutto il nord Italia e perché quel sogno doveva essere realizzato, se non tutto in parte.

L'Università di Padova mi ha dato conoscenze, umanità, crescita personale e nuovi amici. Non è stato un percorso sempre in discesa, ma professori e studenti lo hanno reso un viaggio bellissimo. La prima persona da ringraziare è Elisabetta, una delle colleghe più determinate, forti e di supporto che abbia mai incontrato. La tratta Val di Fassa - Padova - Parma non ha fermato i nostri progetti e il nostro legame.

Vorrei ringraziare la Professoressa Olga Breskaya per la puntualità, l'accuratezza e la comprensione che ha portato nel mio elaborato finale.

Devo ringraziare la mia famiglia, come sempre grande fonte di motivazione per poter terminare il percorso di studi.

Grazie alle mie amiche di sempre, Alice e Giulia: ovunque siamo nel mondo sappiamo di esserci sempre l'una per l'altra.

Ringrazio la Professoressa Di Giorgio e la Professoressa Caviola le quali hanno realizzato il mio piccolo sogno nel cassetto: passare l'esame di un corso di Psicologia a Padova e elogiarmi per lo sforzo e la tenacia che sono stati necessari.

Per ultimo, ma non sicuramente per importanza, grazie a Gianfranco. Spiegare in poche parole cosa hai fatto e cosa continui a fare è impossibile. Sei l'abbraccio che ferma la tachicardia il giorno prima dell'esame, sei il discorso motivazionale necessario alla mia sindrome dell'impostore, sei cibo cucinato quando non ho il tempo nemmeno di dormire, sei il mio posto sicuro.

Il mio piccolo sogno nel cassetto si è decisamente realizzato.

Grazie Università di Padova.