

Un progetto d'insegnamento in rete della lingua inglese nelle scuole materne ed elementari.

Premessa

L'esigenza di introdurre l'insegnamento della lingua straniera (L.S.) fin dalla scuola materna nasce dal desiderio di sfruttare l'enorme potenzialità linguistica che il bambino possiede a questa età per acquisire abilità e competenze che saranno preziose al futuro cittadino europeo. E' ormai chiaro infatti che la conoscenza delle lingue "veicolari" sarà indispensabile per partecipare attivamente alla fitta rete di scambi economici e culturali che si sta tessendo a livello internazionale. La **mobilità del cittadino europeo** non può dunque prescindere da un programma di insegnamento delle lingue straniere che inizi fin dai primi stadi di scolarizzazione del bambino.

La **precocità** è, infatti, una condizione favorevole all'insegnamento delle lingue straniere come è stato ormai scientificamente dimostrato; basti pensare al cosiddetto *paradosso dell'acquisizione del linguaggio*: un bambino apprende molto più velocemente una lingua straniera di un adulto, nonostante un adulto abbia dei meccanismi cognitivi molto più sviluppati. Questo conferma la tesi che esiste un periodo favorevole all'apprendimento linguistico (*periodo critico*). E' inoltre stato appurato che l'insegnamento di più lingue straniere ha una ricaduta positiva su ognuna di essa. Quindi il presupposto teorico dal quale partiremo è l'importanza di iniziare presto lo studio delle lingue straniere.

Occorre tuttavia passare subito a considerazioni di ordine metodologico per individuare l'**approccio didattico** più adeguato ad insegnare una lingua straniera in questa fascia d'età (3-5 anni) ed in un contesto istituzionale come quello della scuola materna.

Il mio contributo si dividerà dunque in due parti: nella prima analizzerò l'**ipotesi teorica** che abbiamo accettato come base per l'approccio didattico adottato – fornendo dati relativi ad una ricerca svolta alcuni anni fa nelle scuole materne del comune di Urbino; nella seconda illustrerò la **metodologia** utilizzata dal gruppo LiReMar (la Lingua inglese nella Regione Marche): un consorzio di 26 soggetti partecipanti (tra Circoli Didattici ed Istituti Comprensivi) collegati da un accordo di rete, per un totale di oltre 100 scuole e qualche migliaio di bambini.

* Docente di Didattica delle Lingue Moderne - Facoltà di Lingue e Letterature Straniere – Università degli studi di Urbino.

L'ipotesi teorica

La precocità è, dunque, una condizione favorevole all'apprendimento delle lingue, come vari celebri studi hanno dimostrato¹. Il tanto citato: "*paradosso dell'acquisizione del linguaggio*" lo dimostra in modo inequivocabile. Gli adulti riescono infatti a risolvere problemi cognitivi molto più complessi di quelli risolvibili dai bambini, ma si dimostrano meno capaci nell'ambito dell'acquisizione linguistica. Tutti noi abbiamo sperimentato tale paradosso confrontandoci con i nostri piccoli allievi o semplicemente con i nostri figli che, da bambini, riescono a far tesoro di ogni singola parola o frase pronunciata nella lingua straniera, riproducendola perfettamente con accenti ed intonazione esatti. Tutti noi abbiamo riscontrato, d'altro canto, delusione e sconforto da parte di adulti che, magari per impellenti motivi di lavoro, cercano di apprendere senza successo una lingua straniera. Tale paradosso ci porta a riflettere sull'esistenza di una capacità umana innata, finalizzata esclusivamente all'apprendimento del linguaggio che si affiancherebbe a quella che chiameremo *intelligenza generale*. Gli studi condotti sull'acquisizione del linguaggio in circostanze insolite gettano una luce importante su tale ambito. I casi di S.L.I. (*Specific Language Impairments*), studiati dalla linguista Myrna Gopnik, per esempio, evidenziano nell'albero genealogico dei pazienti lo stesso disturbo linguistico, dimostrando così l'esistenza di uno o più geni preposti alla capacità mentale specializzata al linguaggio. Le sindromi di Turner e di Williams, contraddistinte da uno sviluppo cognitivo e fisico del tutto anormale, mostrano uno sviluppo linguistico rispettivamente nella norma o più avanzato di quello normale. Ancora prove, dunque, che ipotizzano l'esistenza di una base generale e di una specializzata per la capacità linguistica umana. I più recenti studi condotti da un'équipe di linguisti, neurologi e psicologi dell'Università Vita-Salute del San Raffaele di Milano hanno confermato tale ipotesi. Utilizzando una tecnica di neuro immagine, chiamata PET, che consente al ricercatore di osservare la funzione dinamica di un organo tramite l'emissione di positroni, essi hanno identificato ed isolato le aree cerebrali coinvolte nell'attività linguistica rivolta specificatamente alla sintassi (ex: l'ordine delle parole nella frase) e quelle deputate al controllo delle regole grammaticali (ex: concordanza verbo-soggetto). Si è concluso che l'aspetto fonetico, quello morfologico e quello sintattico sono gestiti da regioni specifiche e diverse del cervello umano. Si tratta della conferma scientifica delle conclusioni raggiunte dalla riflessione teorica intrapresa da N. Chomsky e altri, fin dalla seconda metà del secolo scorso.

Tornando dunque alla straordinaria facilità con cui i nostri piccoli alunni imparano una seconda lingua, dovremo partire dal presupposto che essi siano dotati oltre che dell'intelligenza generale, indispensabile all'apprendimento linguistico, di una serie di geni specializzati alla creazione di una grammatica mentale e dunque deputati allo sviluppo della capacità linguistica. Ma come si sviluppa tale capacità? Quanta importanza riveste l'ambiente esterno con i suoi stimoli visivi e uditivi? E come possiamo relazionare l'acquisizione della lingua madre all'apprendimento di una lingua straniera? Lo schema sotto riportato riassume le risposte a tali interrogativi secondo l'ipotesi che abbiamo assunto come base teorica della progettazione del gruppo LiReMar.²

¹ Per un buon quadro riassuntivo di tali studi cfr. R. Jackendoff, *Linguaggio e natura umana*, Bologna, Il Mulino, 1998;

² Lo schema riportato alla figura 1 e parte del commento sono stati tratti da F. Sisti, *Aspetti pedagogici dell'insegnamento della lingua straniera in età precoce*, in F. Sisti (a cura di), 2002;

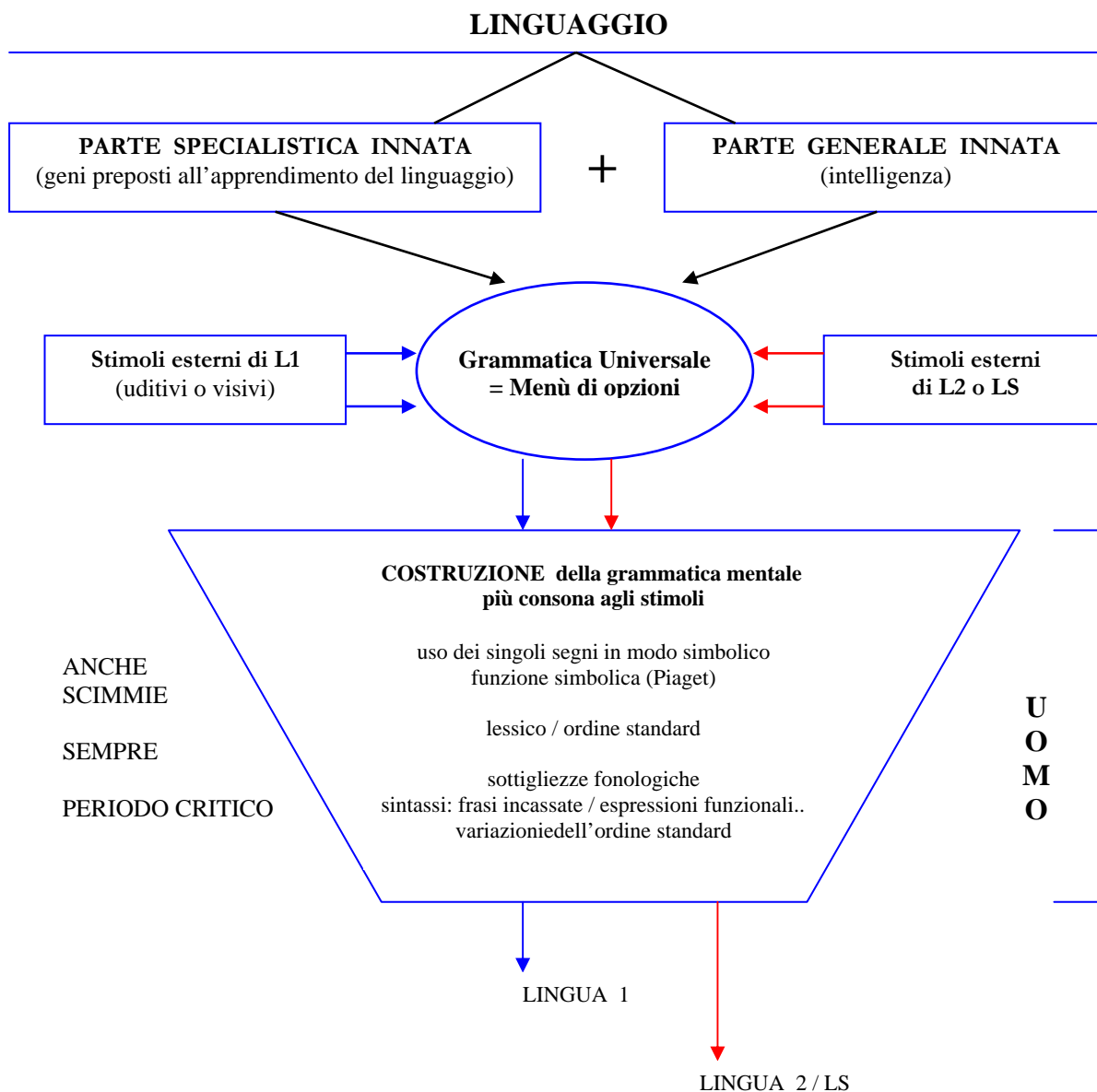


Fig. 1

Si discute ancora su quali siano i ruoli precisi svolti dalle capacità generali e da quelle specialistiche nello sviluppo linguistico ma si concorda nell'individuare una base – così costituita – di natura innata, nella quale si innestano, ad un certo punto dello sviluppo del bambino, gli stimoli (uditivi e visivi³) offerti dall'ambiente esterno. Jackendoff conclude che l'effetto dell'ambiente sarà ottimale solo quando i requisiti naturali risulteranno perfettamente operativi. Un bambino normodotato dunque, che avrà contatti col linguaggio durante il periodo critico (2-12/13 anni), svilupperà una perfetta padronanza linguistica non limitandosi ad imitare l'ambiente esterno ma creandosi un suo sistema interno, una sua grammatica mentale⁴. Tale grammatica tuttavia non sarà monolitica ma presenterà una serie di stratificazioni di natura sempre più complessa.

³ Per analizzare l'importanza del canale sia uditivo che visivo si vedano le ricerche svolte su soggetti non vedenti e non udenti riportate in Jackendoff (1998), op. cit.;

⁴ A questo proposito si vedano gli studi sulle lingue creole e sui 'sistemi domestici di segni' di soggetti non udenti;

Dall'utilizzo simbolico dei singoli segni (capacità propria anche delle scimmie antropomorfe), si passa al livello dell'acquisizione del lessico di base e dell'ordine standard della frase su cui si costruisce il livello superiore, relativo alle sottigliezze fonologiche e sintattiche, alle variazioni dell'ordine delle parole e all'utilizzo dei termini grammaticali (*function words*). Solo lo stadio più specialistico sembra risentire dell'influenza del periodo critico.

Su questo modello si innesta il processo che più ci riguarda: l'apprendimento della lingua straniera. Ancora una volta determinanti saranno gli stimoli in entrata (*cf. Fig. 1*), visivi ed uditivi, relativi alla lingua studiata che opereranno su una grammatica mentale già costituita in tutti i suoi parametri⁵. Ma quali sono le influenze reciproche tra questi due codici verbali diversi? Il *logical problem*, per riprendere un termine usato da Bley Vroman⁶, che occorre spiegare è dunque come mai l'acquisizione di una prima lingua sia così automatica ed "indolore" mentre lo stesso processo applicato alla seconda sia così complesso e faticoso, specie con l'avanzare dell'età del discente. Due sono le ipotesi in discussione:

- Lo stato mentale del discente di lingua straniera è qualitativamente diverso da quello di colui che apprende la L1;
- I due processi sono simili in quanto utilizzano – in modo diretto o indiretto – gli stessi principi della grammatica universale (G.U.).

Secondo la prima ipotesi la mente del discente di lingua straniera avrebbe un grado inferiore di analiticità e non potrebbe più ricorrere ai principi astratti, quelli della grammatica universale, ma si fermerebbe alla memorizzazione di un insieme di regole associate a certe strutture (*structure-specific rules*)⁷; una variante di questa stessa ipotesi spiega come l'impossibilità di attingere alle conoscenze della G.U. porterebbe il soggetto ad utilizzare la rete di regolarità linguistiche della L1 come base per la formulazione di ipotesi sulla L2⁸

La seconda ipotesi invece sostiene che il soggetto apprenderebbe una lingua straniera ricorrendo agli stessi meccanismi d'apprendimento utilizzati per la L1 ma mediando l'accesso alla G.U. attraverso le opzioni già scelte per la lingua madre. Per costituire una nuova grammatica mentale, capace di generare frasi corrette ed accettabili in L2, occorre dunque fare uno sforzo in più che chiamerebbe in causa un meccanismo di controllo (*control system*)⁹, capace di trasformare il nuovo sistema di regole sintattiche (la competenza linguistica in L.S. - *competence*) in enunciati appropriati al contesto comunicativo (l'esecuzione linguistica, - *performance*). L'ipotesi che abbiamo adottato come premessa teorica del progetto LiReMar è la seconda, suffragata anche dalle ricerche svolte sugli **errori linguistici tipici dell'interlingua** nell'ambito del progetto sperimentale: GIOCHIAMO IN INGLESE del comune di Urbino.

Si tratta di uno studio svolto nel biennio 1996-98 su un campione di 133 bambini divisi in due gruppi: 80 del gruppo di sperimentazione e 53 del gruppo di controllo. La ricerca mirava ad individuare vantaggi e svantaggi di due diverse realtà didattiche messe a

⁵ Si parla di 'parametri' riferendosi ad uno dei tre modelli dell'acquisizione linguistica più comunemente noti (determinazione di parametri, competizione tra indici e conferma dell'ipotesi). Cfr. R. Job, C. Tonzar (1993);

⁶ Cfr. R. Bley Vroman, *The logical problem in foreign language learning*, in "Linguistic Analysis", v.20, n.1/2, 1990, pp. 3-49;

⁷ J. Schachter, *Second language acquisition and its relationship to universal grammar*, in "Applied Linguistics", v. 9, n.3, 1988, pp. 219-235;

⁸ R. Bley Vroman *op.cit.*;

⁹ M. Sharwood Smith, *The competence/control model, crosslinguistic influence and the creation of new grammars*, in E. Kellerman – M. Sharwood Smith (Ed.), *Crosslinguistic Influence in Second language acquisition*, Oxford, Pergamon, 1986;

confronto: l'insegnamento impartito da un docente specializzato e quello svolto dall'insegnante specialista ¹⁰.

Nell'ambito dei lavori si sono operati due tipi di verifiche:

a. verifiche in *itinerè*

b. verifiche formali.

Le seconde – che qui ci interessano nell'ambito dell'analisi degli errori - sono state condotte, esclusivamente in lingua inglese, da un'intervistatrice esterna, che ha incontrato i vari gruppi (già in precedenza conosciuti) alla presenza delle insegnanti. Con l'aiuto di fotocopie dei testi in uso nella classe o di *flashcards* create per lo scopo, si è chiesto individualmente ai bambini di riordinare le immagini raccontando la storia, con le parole che conoscevano e con i gesti, indicando i personaggi ed i particolari rappresentati.

Analizzando gli errori ricorrenti si sono evidenziati casi di interferenza con la L1 o di *transfert* inconscio (positivo o negativo) accanto a fenomeni di tipo evolutivo analoghi a quelli propri dell'acquisizione della prima lingua.

1° esempio

(<i>fish</i>) >	pesc */j /
(<i>brown</i>) >	màron *

Il bambino pronuncia *pesc* per *fish* oppure *màron* per *brown*:

Ma *pesc* o *màron* sono parole del tutto inglesi in quanto, salvo che per la radice italiana (ma l'elemento lessicale è pur sempre superficiale), esse si assoggettano alle regole fonologiche inglesi: finale in consonante, accento tonico sulla prima sillaba.

Si tratta di un caso di interferenza negativa con la L1 per la radice lessicale ma di assimilazione della regola fonologica inglese per la quale una parola non termina mai per vocale.

2° esempio

Insegnante: *Are you Elena?* (intonazione ascendente > interrogativa)

Alunno: No, are you Maria *(intonazione discendente > dichiarativa)

Interpretazione: Insegnante: *Sei Elena?* (predicato + argomento)

Alunno: *No, sono Maria* (predicato + argomento > cambia solo l'intonazione)

Si nota un fenomeno di *transfert* positivo della regola dell'intonazione unito alla difficoltà – propria anche dell'acquisizione della prima lingua – di individuare i confini delle singole parole nella frase. Il bambino non concorda il verbo al soggetto e non

¹⁰ Per una trattazione completa cfr. F. Sisti, (a cura di) *Giochiamo in inglese*, Trieste, ed. Gogliardiche, 1999, pp.57-94;

opera l'inversione richiesta in quanto non li separa affatto. Are you è percepito come un'unica unità lessicale.

Anche in L2 infatti, come in L1, la frase viene considerata, durante le prime fasi dell'apprendimento, come una unità unica. Lo stesso fenomeno viene evidenziato quando l'insegnante mostra al bambino una *flashcard* con delle scarpe – *shoes* – ma il bambino dice. “*give me my shoes!*” che è l'intera frase appresa nel format ricollegabile a quello stimolo visivo.

3° esempio:

(*don't sing*) > alunno A: NON sing! *

alunno B: No sing! *

Si nota l'interferenza positiva della regola della negazione (in italiano: non, no), unita al principio generale dell'anticipazione della negazione ¹¹. Ma siamo ancora alla fase in cui il bambino usa l'infinito (*root infinitive*), senza alcuna concordanza, invece dei modi finiti del verbo.

Altre tendenze comuni anche all'acquisizione della L1 sono:

- La comprensione risulta superiore alla produzione.

Per esempio il lemma “*door*” non viene nominato quando il bambino vede la *flashcard* con l'immagine della porta, ma poi alla richiesta dell'insegnante (priva di indicazioni gestuali):

“*Shut/open the DOOR please!*” esegue l'azione senza esitazione

Ecco altri esempi di frasi perfettamente comprese ma non prodotte:

What colour is it?

What animal is this?

How many chicks can you see in the picture?

- Un termine è più prontamente ricordato se si attiva l'area semantica in cui è compreso.

Per esempio il bambino inizialmente non ricorda un lemma che in seguito inserisce perfettamente in una frase contestualizzata. Ciò dimostra che anche le conoscenze di L2 vengono sistematizzate per aree semantiche.

Questa analisi qualitativa conferma quindi il presupposto teorico dal quale siamo partiti, l'ipotesi cioè che nel corso del processo d'apprendimento della L2 sia ancora aperto un accesso, sia pure indiretto, alla Grammatica Universale, e che tale accesso sia mediato, anche in età precoce, dalle caratteristiche già implicate in L1.

¹¹ Studiata da L. Eubank, (1993-94): anche i bambini francesi che apprendono l'inglese come seconda lingua fanno errori del tipo “no like it” anticipando la negazione al verbo finito nonostante il francese presenti il caso opposto: “*je mange pas*”. Si tratta quindi di una caratteristica tipica dell'interlingua.

Questi **presupposti** ci portano a definire dei principi che costituiscono la base di tutto l'impianto metodologico adottato:

- la precocità rappresenta una condizione favorevole all'apprendimento di una lingua straniera in quanto il bambino ha costituito da poco la sua prima grammatica mentale e quindi risente ancora dell'influenza positiva del "periodo critico";
- l'apprendimento contemporaneo di più lingue favorisce lo sviluppo cognitivo del discente e determina una ricaduta positiva su ognuna di esse¹².

La metodologia¹³

Dal punto di vista didattico, si cerca quindi di attuare procedure d'insegnamento che riattivino, per la lingua straniera, le stesse situazioni d'apprendimento alla base dello sviluppo linguistico di qualsiasi lingua, tenendo tuttavia in debito conto il ruolo fondamentale giocato dalla lingua materna.

L'approccio metodologico che ha costituito la base per la nostra programmazione è stato quello definito **olodinamico**. Un approccio che tiene conto di tutti gli aspetti della personalità del bambino e che sfrutta quindi tutti i codici espressivi di cui egli dispone: il codice verbale, iconografico, musicale e quello mimico gestuale. Si è accettata la teoria olistica dell'apprendimento linguistico secondo cui nello sviluppo della capacità verbale il cervello umano funziona in modo unitario, entrambi gli emisferi collaborano cioè in modo integrato ed armonioso. Quello sinistro controlla la funzione logico-verbale e quello destro – dominante nell'ambito delle emozioni e dei compiti visivo-spaziali - unisce le unità discrete del linguaggio in un'interpretazione globale, espressiva e connotativa del messaggio ricevuto (integra i linguaggi non verbali a quello verbale).

Questo background teorico ci ha portato ad applicare procedure didattiche – già sperimentate sul territorio nazionale (Taeschner, Cangia) – che prediligono la teatralizzazione del dialogo, la **drammatizzazione** di uno scambio conversazionale autentico che viene ascoltato, ripetuto, mimato e cantato dal bambino.

Di nuovo il riferimento alla teoria dell'apprendimento della prima lingua ci guida nella scelta: il bambino, secondo **Bruner**, impara la lingua materna attraverso una fitta rete di brevi esperienze ripetute e condivise con l'adulto (format) che rappresenta un terreno sicuro nel quale sperimentare le prime forme di produzione verbale autonoma. Il termine **format**, che ha acquisito ormai una connotazione del tutto didattica grazie alle importanti ricerche ed al progetto ministeriale condotto dal gruppo guidato da T. Taeschner¹⁴, fu usato da Bruner (1975) per indicare quelle micro-situazioni abituali ed altamente prevedibili che costituiscono la base dell'interazione tra adulto e bambino.

L'ipotesi che viene sostenuta è che ogni bambino sia spinto a parlare in un contesto situazionale familiare in cui ricorrano termini noti uniti a segnali mimico-gestuali precisi.

¹² Cfr. Gli studi sul bilinguismo di Spolsky, Cooper (1977 e 1978), Bratt Paulston (1980), Dulay, Burt, Krashen (1982), K. Hakuta (1986), R. Titone (1986), F. Grosjean (1992), P.E. Balboni (1996), Fabbro (1996), Cummins, Corson (1998)

¹³ Si riprende il progetto LiReMar per l'A.S. 2001-02, pubblicato sul sito: <http://www.liremar.cjb.net>; e parte del saggio F. Sisti, *Aspetti pedagogici dell'insegnamento della lingua straniera in età precoce*, in F. Sisti (a cura di), 2002

¹⁴ Traute Taeschner insegna Tecniche di Osservazione del Comportamento Infantile e Psicolinguistica presso la facoltà di Psicologia dell'Università La Sapienza di Roma. Per ulteriori informazioni sulle sue pubblicazioni cfr. le note bibliografiche aggiuntive.

Si tratta di una forma di ritualità che viene ripetuta ad ogni “cambio di pannolini”, ad ogni “bagnetto”, ad ogni “format” appunto, che rappresenta così per il bambino un modello di scambio comunicativo familiare. Bruner analizza il passaggio dalle “modalità di bisogno” a quelle di “scambio” fino alla cosiddetta “modalità reciproca” (che altro non è che un primo esempio di interazione comunicativa) chiarendo come gli argomenti dell’azione forniscano una base generativa proto-semantica per il linguaggio del bambino¹⁵. La stessa cosa avviene con i nostri piccoli studenti della scuola materna: la ripetizione di una storia, con diverse modalità didattiche, rappresenta un ambito entro cui cimentarsi, una situazione familiare che consente loro di apprendere, in modo OLISTICO appunto, lessico e strutture morfo-sintattiche da reimpiegare poi in contesti situazionali diversi.

Da qui le fasi dell’unità didattica condotta completamente in L.S.:

1. drammatizzazione della storia (codice verbale e mimico-gestuale)
2. lettura partecipata della storia illustrata (codice verbale e iconografico)
3. mini-musical (codice verbale, musicale e mimico gestuale)
4. attività integrative di reimpiego ludico (tutti i codici impiegati)

Questa **metodologia** s’ispira alle indicazioni pedagogiche del Progetto Europeo per l’insegnamento della lingua seconda ai bambini.¹⁶ L’impostazione progettuale riprende infatti la sperimentazione ministeriale “**Hocus and Lotus**” condotta dalla Prof.ssa Traute Taeschner dell’Università di Roma, con alcune differenze dovute all’adeguamento di tali modalità alla nostra realtà regionale e all’esperienza svolta dal gruppo LiReMar. Si tratta di un modello psicolinguistico che tende a trasferire alla didattica delle lingue straniere in età precoce le caratteristiche proprie dell’acquisizione della L1 da un punto di vista **psicologico, cognitivo e linguistico**. L’insegnante infatti deve poter instaurare, con ogni alunno, un clima psicologico di stima ed affetto, basato su una costante alternanza di turni conversazionali e di reciprocità di sguardi. Dal punto di vista cognitivo, le situazioni d’apprendimento devono essere altamente prevedibili, basate sull’esperienza quotidiana del bambino e dunque capaci di stimolare le strategie di predizione linguistica che spingeranno l’alunno a parlare in lingua straniera. Dal punto di vista strettamente linguistico poi si dovrà ripercorrere il cammino già intrapreso per la lingua materna: da semplici parole, a costruzioni verticali¹⁷, a frasi sintatticamente sempre più complesse.

Obiettivo di questa metodologia non è però quello di far produrre ai bambini frasi in inglese “recitando” i format, ma piuttosto quello di far loro **assimilare un bagaglio linguistico di base e di farlo trasferire nella struttura linguistica profonda**, - confrontandolo con la rete di norme che regolano la propria lingua madre – per poterlo riutilizzare al fine di produrre singoli lemmi o sequenze frasali mai sentite prima.

¹⁵ J.S. Bruner, *Child’s talk. Learning to use language*, New York, WW Norton & Co., 1983.

¹⁶ T. Taeschner, *Rapporto Tecnico n°9. Progetto europeo per l’insegnamento della lingua seconda a bambini. Guida per l’insegnante*, Università di Roma “La Sapienza” - Dip. di Psicologia dei processi di sviluppo e Socializzazione.

¹⁷ Per la definizione di “costruzione verticale” cfr. R. Scollon, *A Real Early Stage: and Unzippered Condensation of a Dissertation on Child Language*, in *Working Papers in Linguistics*, University of Hawaii, 5-6, pp.68-81,1978.

Questo è l'impianto metodologico iniziale che ha accomunato le varie esperienze condotte nelle scuole di LiReMar e che ha costituito l'argomento dei corsi di formazione didattica organizzati nelle quattro province marchigiane a partire dal primo anno di sperimentazione. Tuttavia nel corso dei vari incontri in presenza e *on-line* il dibattito metodologico si è poi sviluppato intorno a temi quali:

- possibili integrazioni al “modello format” del gruppo di T.Taeschner;
- competenze e compiti delle diverse figure di docenti (madrelingua, specialista, specializzato, insegnante di scuola elementare e materna);
- efficacia dei materiali utilizzati;
- tempi di esecuzione del progetto e modalità di verifica dei risultati della sperimentazione.

Si è pervenuti quindi, dopo un intenso e vivace confronto, che è spesso servito a fugare dubbi e a chiarire idee, ad un programma comune che si differenzia da quello di partenza e che presenta degli **elementi di originalità**.

Le integrazioni al “modello format”

Le obiezioni metodologiche più comuni, emerse tra gli insegnanti di LiReMar, sono state quelle relative alla eccessiva rigidità e all'alto grado di ripetitività del modello format. La formula del *mini-acting out* ripetuta per 15 incontri, per un totale di 45 contatti con ogni storia nelle tre modalità: mimico gestuale, visiva e sonora¹⁸ sembrava a volte annoiare i bambini. In realtà, approfondendo l'analisi, è emerso che, laddove l'insegnante riusciva a ricreare le condizioni per un pieno coinvolgimento dei bambini, e ad eseguire le varie fasi della unità didattica con padronanza ed entusiasmo, tali problemi non si presentavano. Pur tuttavia ci è sembrato opportuno dare più spazio al riutilizzo in contesti situazionali nuovi degli enunciati appresi nelle mini-drammatizzazioni. Si è avvertita cioè la necessità di alternare alle 3 modalità sopraindicate una fase ludica di pratica guidata e poi libera incentrata sulle abilità di ascolto/comprendimento e produzione orale. Gli alunni sono stati cioè invitati a risolvere indovinelli e ad eseguire giochi di gruppo e di coppia in cui forme e funzioni linguistiche venivano estese a co-testi e contesti¹⁹ nuovi. Il **gioco** rimane dunque la strategia e lo sfondo di ogni attività; il continuo riferimento al termine “gioco” nasce naturalmente dall'esperienza consolidata delle insegnanti che ben sanno stimolare la motivazione dei propri alunni tramite strategie di tipo ludico nell'arco delle varie attività giornaliere. Tuttavia quando ci si concentra sulla L.S. (per periodi brevi, rispetto a quelli dedicati alla L1), occorre ottimizzare il tempo a disposizione. I bambini dovrebbero parlare ed ascoltare il più possibile, dedicandosi completamente a queste due attività, piuttosto che a lavori di taglia/incolla/colora, ecc..

Naturalmente la manualità (indispensabile all'apprendimento) potrà essere esercitata in altri momenti della giornata (anche se su materiali collegati alle lezioni di inglese). Questo è il motivo per cui le **attività ludiche** dovrebbero essere **focalizzate su esercizi di ascolto e produzione orale** (*memory* o domino nominando le carte ad alta

¹⁸ Cfr. T.Taeschner in F.Sisti (a cura di), 1999, p.22.

¹⁹ Per *co-testo* si intende la struttura linguistica e testuale in cui l'enunciato è inserito, per *contesto* le coordinate spazio-temporali della situazione in cui viene pronunciato.

voce, gioco dei ruoli, canzoni-movimento, “telefono senza fili”, “l’inventa storie”, “indovina chi/che cosa”, “trova le differenze”, interviste, ecc.).

- 1^ fase – **presentazione** del format (drammatizzazione, mini musical, lettura del testo)
- 2^ fase – **pratica guidata** degli esponenti linguistici (attività di coppia o di gruppo). L’insegnante si rivolge ai bambini solo in lingua inglese. I bambini vengono invitati a svolgere giochi da tavolo, a riordinare le sequenze della storia drammatizzata, a riprodurre rime, canzoni e brevi scenette.
- 3^ fase – **pratica libera**. Riutilizzazione dello stesso materiale linguistico, di cui alla fase precedente, in un contesto diverso, ma già noto alla sezione, tramite attività di tipo comunicativo, che consolidino ulteriormente i concetti acquisiti.

I tempi e le modalità d’attuazione

Un’altra variazione apportata al modello originale del format è stata quella relativa all’organizzazione didattica. Gli incontri di lingua inglese infatti si sono svolti utilizzando il personale a disposizione dei dirigenti; con una modalità comune:

- I madrelingua ed i docenti italiani con una preparazione linguistica intermedia-avanzata (laureati in lingua straniera, maestri specialisti o specializzati già in servizio nelle scuola elementare) hanno avuto il compito di presentare il materiale nuovo (fase di presentazione della storia) e di svolgere le attività di rinforzo;
- I docenti in servizio nella scuola materna, con una preparazione glottodidattica e linguistica limitata ai corsi di formazione di LiReMar, hanno eseguito la ripetizione giornaliera del format (nelle tre modalità esposte).

In questo modo i gruppi-classe hanno potuto usufruire di incontri brevi (15-30 minuti) ma costanti per tutto l’arco dell’anno e trarre vantaggio dalla diversa professionalità dei due tipi di insegnanti. Come provato, infatti, da una recente ricerca²⁰, esistono limiti e vantaggi in entrambe le figure professionali: laddove lo **specialista** mostra più sicurezza e padronanza nell’uso della lingua straniera, **l’insegnante di scuola materna** riesce solitamente ad instaurare un migliore rapporto affettivo; se il primo ottimizza i tempi d’esposizione alla lingua comunicando sempre in inglese, il secondo sfrutta la sua posizione perfettamente integrata nell’organizzazione della scuola per operare dei raccordi più solidi ed efficaci con i colleghi ed il progetto generale adottato. Si tratta, in conclusione, di caratteristiche diverse che sarebbe auspicabile, ma alquanto improbabile, vedere incarnate in un’unica professionalità: l’insegnante di scuola materna laureata in lingue straniere o madrelingua.

²⁰ Cfr. F. Sisti (a cura di), 1999, pp.65-66;

I materiali

Anche lo studio dei materiali ha prodotto un interessante sviluppo. Si è avvertita infatti, da più parti, l'esigenza di creare storie nuove o di modificare quelle che all'inizio vennero adottate per sopperire a problemi organizzativi e di limitata conoscenza linguistica da parte del corpo docente. Si è partiti con l'adeguamento al modello format dei materiali offerti dai diversi libri di testo in uso, o da quelli riconducibili allo sfondo integratore della scuola, per passare poi all'adozione del pacchetto prodotto dal gruppo di Roma²¹ e finire con la creazione di sequenze narrative nuove. Questa evoluzione è emblematica dell'iter percorso dal gruppo LiReMar: dapprima si è accettata una metodologia comune che lasciasse libera la scelta degli argomenti da trattare, poi si è cercata una confluenza di esperienze su un unico kit per favorire uno scambio di opinioni più proficuo ed infine, individuati i limiti di tale materiale e migliorata la competenza linguistica e didattica, gli insegnanti hanno sviluppato il loro materiale in modo del tutto originale. Naturalmente serviva un filone comune nel quale potessero confluire le varie storie ed è per questo che si è pensato a *Puck & Co.*²² Si tratta di un kit multimediale, ideato dal gruppo di ricerca di Urbino, che ha come protagonista il personaggio di **Puck**, le cui avventure hanno offerto un punto di partenza comune alla fantasia dei colleghi di LiReMar. Intorno alle prime tre storie, presentate come modello agli insegnanti, si sono infatti sviluppate le diverse vicende di Puck e dei suoi amici, ognuna legata alla realtà ed alle esigenze del gruppo scolastico ideatore²³.

²¹ *The Adventures of Hocus and Lotus. Vol. I, II e III*, Franco Angeli, 1997-99.

²² AA.VV., *Puck & Co. An English project for young students*, CD realizzato con il contributo dell'IRRe Marche, 2002.

²³ Le 11 storie sono state inventate dagli otto gruppi di formazione linguistica creatisi nelle varie provincie e raccolte nel CD allegato al volume del gruppo LiReMar., Cfr. F. Sisti (a cura di), 2002.

Note bibliografiche aggiuntive

- P.E. Balboni, (a cura di) *Educazione Bilingue*, Welland, Guerra, Perugia-Soleil, 1996.
- C. Bratt Paulston, *Bilingual Education: Theory and Issues*, Rowley, Newbury House, 1980.
- J. Cummins, D. Corson (a cura di), *Encyclopedia of language and Education*, vol. 5, *Bilingual Education*, Dordrecht, Kluiver, 1998.
- H. Dulay, M. Burt, S. D. Krashen (a cura di), *Language Two*, Oxford, O.U.P., 1982.
- F. Fabbro, *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio, 1996.
- F. Grosjean, *Another view of bilingualism* in R.J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*, Amsterdam, North Holland, 1992.
- K. Hakuta, *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, New York, Basic Books, 1986
- R. Job, C. Tonzar, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Torino, Liviana, 1993.
- F. Sisti (a cura di), *The magic Line. LiReMar: la lingua inglese nella regione Marche*, Roma, Anicia, 2002.
- F. Sisti (a cura di), *Giochiamo in inglese*, Trieste, ed. Gogliardiche, 1999.
- B. Spolsky, R.L. Cooper, (a cura di), *Frontiers of Bilingual education*, Rowley, Newbury House, 1977; e (a cura di), *Case Studies in Bilingual Education*, Rowley, Newbury House, 1978.
- T. Taeschner, *Insegnare la lingua straniera – Prospettive teoriche e didattiche per la scuola elementare*. Il Mulino, 1986.
- La lingua straniera ed approccio ludico-contestuale. *Scuola e Città*, 9, 399-403, 1986.
- Recitando s'impara. In *La scuola si aggiorna. Programma di aggiornamento a distanza dei capi di Istituto e docenti 1990-91. Apprendimento e insegnamento della lingua madre e della seconda lingua. Esperienze nella scuola materna*. RAI Radiotelevisione italiana DSE, Ministero della Pubblica Istruzione. Nuova ERI - Ed. RAI, 1990-91
- Insegnare con il format. In *La scuola si aggiorna. Programma di aggiornamento a distanza dei capi di Istituto e docenti 1990-91. Apprendimento e insegnamento della lingua madre e della seconda lingua. Esperienze nella scuola materna*. RAI Radiotelevisione italiana DSE, Ministero della Pubblica Istruzione. Nuova ERI - Ed. RAI 190-91.
- Taeschner, T. & Lerna, A *Risultati di una sperimentazione relativa all'insegnamento della lingua straniera a bambini*, *Lenguaje y Textos*, n. 1, 73 -93, 1991.
- A developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching*, Ablex, Norwood, 1991.

Il progetto In.Se.L.: una proposta teorica e pratica per l'insegnamento della lingua straniera, con particolare attenzione alla scuola elementare. Laboratorio degli Studi Linguistici: Università di Camerino, 1991.

Insegnare con il format, Nuova ERI, 1991.

Taeschner, T., Corsetti, R., Lerna, A., *L'uso della narrazione per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola elementare.* Riassunto del IV Congresso Nazionale della SIPS, Divisione Psicologica Educativa, Milano: I.S.U. -Università Cattolica, 42, 1994.

Insegnare la lingua straniera con il format: un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare. Anicia, 1992.

Teaching foreign languages with the format approach - A Psycholinguistic model for kindergartens and primary schools. European Union, Lingua Program - project n° 92 – 09/0783/I-VB, 1993.

T.Taeschner, *La lingua straniera e il gioco narrativo: alcune considerazioni teoriche e pratiche.* In F.Sisti (a cura di), *Giochiamo in Inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, Ed. Goliardiche, Trieste, 1999, p.20.

T.Taeschner, B. Caredda, S. Fedi, *Primi risultati del progetto sperimentale per l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola d'infanzia: Le Avventure di Hocus and Lotus.* In F. Sisti (a cura di), 1999.

R. Titone, *Psicolinguistica applicata e glottodidattica*, Roma Bulzoni, 1986.