



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Dipartimento della conoscenza
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

LE LINGUE EUROPEE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

RAPPORTO DI RICERCA

Michele Daloiso



Le lingue europee
nella scuola dell'infanzia

RAPPORTO DI RICERCA

Michele Daloiso

a cura di
Ufficio Infanzia – Provincia autonoma di Trento
Miriam Pintarelli – Direttore

Analisi ed elaborazione dati
Michele Daliso

Fonte dati
Ufficio Infanzia, Servizio Statistica, Istituto degli Innocenti

Impaginazione
Anna Tava

© Dipartimento della conoscenza – Provincia autonoma di Trento
Servizio infanzia e istruzione del primo grado
Ufficio infanzia

Stampa: Centro Duplicazioni della Provincia autonoma di Trento
Ottobre2018

Indice

Presentazione	7
1. IL QUADRO SCIENTIFICO DELLA RICERCA	9
1.1 L'importanza della "sensibilizzazione" alle lingue	9
1.1.1. I benefici nello sviluppo complessivo dei bambini	9
1.1.2. Gli aspetti della lingua su cui puntare	10
1.2. L'impianto scientifico della ricerca trentina	11
1.2.1. I focus della rilevazione	12
1.2.3. Ipotesi di partenza	12
1.2.4. Gli strumenti di ricerca	13
1.2.4.1. Strumenti per la comprensione orale	13
1.2.4.2. Strumenti per le strategie comunicative	14
1.2.4.3. Strumenti per le formule linguistiche	14
1.2.3.4. Gli strumenti della ricerca	15
2. IL PROGETTO DI RICERCA NELL'ANNO SCOLASTICO 2012-2013	16
2.1. Le fasi della ricerca	16
2.2. Il campione	16
2.3. Modalità di lavoro	17
2.4. L'équipe di lavoro	17
2.5. L'analisi dei dati	17
2.6. Le tre prove	18
2.6.1. La comprensione	18
2.6.1.1. Risultati quantitativi	18
2.6.1.2. Aspetti qualitativi	22
2.6.2. La produzione orale	24
2.6.2.1. Risultati quantitativi	24
2.6.2.2. Aspetti qualitativi	28
2.6.3. L'interazione orale	29
2.6.3.1. Risultati quantitativi	29
2.6.3.2. Aspetti qualitativi	32
2.6.3.3. Le formule linguistiche	32
2.3. Considerazioni conclusive	35
2.3.1. Prospettive future	37
APPENDICE: I dati raccolti	38
3. IL PROGETTO DI RICERCA NELL'ANNO 2013-2014	41
3.1 I dati della ricerca sulla comprensione orale: risultati, interpretazione e indicazioni	41
4. MATERIALI E METODOLOGIA DELLA RILEVAZIONE	45
4.1 La prova orale	45
4.1.1. Vademecum per lo svolgimento della prova di produzione orale	45
4.1.2. Scheda per la rilevazione della produzione orale	51
Scheda di rilevazione della produzione orale	51
4.2 La prova di comprensione	52
4.2.1. Vademecum per lo svolgimento della prova di comprensione	52
4.2.1. Scheda di rilevazione della produzione orale	61
4.3. La prova di interazione orale	62
Vademecum per lo svolgimento della prova di interazione orale	62
4.3.1. Schede per la rilevazione orale	66
5. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA	73
Bibliografia	77

Michele Daloiso

È dottore di ricerca in linguistica e filologia moderna (indirizzo glottodidattico). È direttore del gruppo di ricerca DEAL (Dislessia Evolutiva e Apprendimento delle Lingue) dell'Università Ca' Foscari. È formatore dei docenti di lingue per il Centro di ricerca in didattica delle lingue per conto dell'Università Ca Foscari di Venezia. È Coordinatore del programma di lingua italiana per studenti internazionali Ca' Foscari International School. È docente di italiano per stranieri, di lingua inglese, di glottodidattica. Coordina eventi formativi.

Presentazione

Il documento presenta i risultati ottenuti dal progetto Prisma per l'avvicinamento alle lingue tedesco o inglese in quattro scuole dell'infanzia provinciali. Il progetto si colloca all'interno del più ampio Progetto Trentino Trilingue, che prevede l'esposizione ad una lingua europea non materna fin dalla prima infanzia.

Una prima indagine è stata svolta nell'anno scolastico 2012/2013, con 32 bambini/e di 5-6 anni, che nei tre anni precedenti erano stati esposti in modo sistematico e continuativo alla lingua inglese o tedesca, con personale appositamente formato sia sul piano linguistico che metodologico; in questa ricerca sono state indagate tre aree: comprensione, interazione e produzione della lingua.

Nell'anno scolastico successivo, 2013/2014, la prova sulla competenza "comprensione" è stata somministrata a 88 bambini/e, sempre del gruppo "grandi" e con esposizione triennale alla lingua non materna.

Nel complesso delle due annualità, riguardo alla competenza di comprensione linguistica, si è arrivati a disporre di un campione totale di 120 bambini.

L'impianto metodologico della ricerca ha seguito le indicazioni scientifiche sull'argomento. I dati e i risultati sono stati analizzati in termini quantitativi e qualitativi e, in finale, l'autore ha proposto alcune riflessioni per pervenire ad una visione d'insieme degli stessi. In appendice, vengono presentati i materiali utilizzati per la rilevazione e le procedure adottate.

Attraverso la ricerca qui illustrata in tutti i suoi aspetti, l'Ufficio infanzia ha perseguito lo scopo di comprendere, attraverso metodi scientifici, se e in quale misura l'esposizione alla lingua straniera portasse benefici ai bambini in termini di reale competenza linguistica plurilingue. I risultati confermano la validità dell'impianto adottato per l'avvicinamento alle lingue non materne, inglese o tedesco, nell'età 0-6 anni nelle scuole dell'infanzia secondo una metodologia specifica per i bambini di questa età.

Dal 1998 in provincia di Trento le lingue straniere costituiscono parte integrante del curriculum delle scuole dell'infanzia con l'obiettivo di avvicinare i bambini alla lingua tedesca oppure inglese in un'età particolarmente fertile per la strutturazione cerebrale delle aree linguistiche. I bambini vivono momenti di routines o giochi immersivi in una lingua che è diversa dall'italiano o dalla loro lingua madre; termini e frasi prendono significato grazie alle azioni e alla relazione con l'adulto, che, adottando un atteggiamento interlocutorio stimola ripetizioni e tentativi di risposte.

Ogni bambino nasce predisposto all'apprendimento di tutte le lingue e la plasticità cerebrale dei primi anni di vita permette di registrare in memoria le sonorità di più lingue che sono state ascoltate e parlate in modo affettivamente coinvolgente. La particolare recettività del cervello, che facilita l'acquisizione di più lingue anche contemporaneamente,

va gradualmente e rapidamente calando con la crescita, fino a ridursi molto nell'età adulta; da qui la fatica con cui si imparano le lingue straniere dopo l'adolescenza.

A fronte di tali conoscenze, che le neuroscienze hanno validato, si giustifica ed è lungimirante il forte investimento attivato dalla Provincia autonoma di Trento nel Piano Trentino Trilingue.

1. IL QUADRO SCIENTIFICO DELLA RICERCA

1.1 L'importanza della “sensibilizzazione” alle lingue

L'indagine condotta nell'ambito del Progetto PRISMA nelle scuole dell'infanzia trentine prende le mosse da circa cinquant'anni di ricerca scientifica italiana sulla didattica delle lingue a bambini in età prescolare e scolare. Per comprendere le scelte operate per l'indagine trentina, è opportuno evidenziare alcuni capisaldi della ricerca su questi temi.

La ricerca psicolinguistica e cognitiva da un lato (si vedano gli studi di Chomsky e Bruner), e gli studi di glottodidattica dall'altro (si vedano tutte le sperimentazioni guidate dai più importanti studiosi italiani: Freddi, Titone, Porcelli, Balboni e Coonan) hanno dimostrato che è un “falso esperienziale” credere di poter insegnare formalmente le lingue ai bambini, soprattutto in età prescolare. Poste alcune condizioni contestuali importanti, in particolare la presenza di insegnanti con un'adeguata formazione linguistica e metodologica, il processo di apprendimento linguistico si innesca infatti in maniera naturale, seguendo tappe evolutive ben definite, che si possono sostenere e promuovere, ma mai sovvertire.

Considerando che proprio per queste ragioni tutti i metodi di insegnamento formale tipici della scuola secondaria si sono rivelati inefficaci con i bambini, il ruolo dell'insegnante nella scuola dell'infanzia non può che essere quello di *sensibilizzare* i bambini alle lingue, ossia creare le condizioni migliori affinché l'apprendimento linguistico si realizzi, predisponendo un ambiente che renda comprensibile l'*input* in situazioni comunicative e ludiche integrate nelle esperienze complessive della crescita.

A differenza dell'insegnamento formale, la sensibilizzazione punta a creare una scuola dell'infanzia in cui le lingue straniere non siano una “materia” a sé stante, ma siano invece presenti e diffuse sia nelle routine educative sia durante lo svolgimento delle normali attività con i bambini. Pur con le dovute differenze, si vuole pertanto cercare di ricreare alcune condizioni tipiche dell'acquisizione della lingua materna, che nei primi anni di vita avviene in modo naturale attraverso il supporto delle figure adulte, il gioco, l'interazione con i compagni, senza bisogno di un insegnamento formale. In questa prospettiva, però, si deve tener presente che il tempo di esposizione alla lingua straniera non è equiparabile a quello ricevuto per l'acquisizione della lingua materna, quindi non ci si possono attendere gli stessi risultati in termini di rapidità nell'apprendimento della lingua straniera.

1.1.1. I benefici nello sviluppo complessivo dei bambini

La ricerca scientifica italiana – in particolare gli studi di Freddi, Titone e loro allievi – sostiene che la sensibilizzazione alle lingue debba avere come finalità non solo lo sviluppo linguistico dei bambini, ma anche un'esperienza di contatto positivo con il nuovo codice. Secondo questo accreditato filone di studi, la lingua non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche un importante strumento del pensiero, che può contribuire all'educazione generale del bambino sul piano:

-
- a. *cognitivo*: la ricerca suggerisce che i bambini esposti a più lingue sviluppano una maggiore flessibilità cognitiva (maggiori capacità di intuizione, osservazione, inferenza), in quanto, al di là dei risultati linguistici che otterranno, sono posti nella condizione di dover sviluppare strategie per comprendere l'input in lingua straniera e interagire all'interno di momenti condotti in una lingua "sconosciuta";
 - b. *culturale ed interculturale*, perché la lingua è specchio e veicolo della cultura del popolo che la parla, e consente perciò di sviluppare sia un apprezzamento della propria cultura di appartenenza sia rispetto e interesse verso "l'altro";
 - c. *relazionale*, poiché la lingua consente al bambino di entrare in relazione con il mondo, di interagire e cooperare con i compagni, sviluppando competenze socio-pragmatiche;
 - d. *semiotico*, in quanto il linguaggio verbale è solo uno dei codici espressivi che il bambino ha a disposizione e deve imparare ad integrare in modo consapevole.

1.1.2. Gli aspetti della lingua su cui puntare

Imparare una lingua è un compito lungo e complesso, perché sono molti gli aspetti che vanno appresi: le parole, le abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), le strategie comunicative (che aiutano ad affrontare le difficoltà di comunicare in una lingua diversa dalla propria lingua materna), le regole grammaticali, ecc. La ricerca scientifica italiana sulla sensibilizzazione linguistica ha chiarito che tutte queste componenti della lingua non sono sullo stesso piano in termini evolutivi: alcuni aspetti si sviluppano prima e altri in seguito, alcuni aspetti non sono fondamentali nelle prime fasi, altri invece sono imprescindibili ecc.

Sulla base degli studi in quest'ambito è opportuno precisare che:

- ***l'apprendimento delle parole*** è sicuramente importante ma non così fondamentale come si potrebbe pensare; infatti, la ricerca sui "periodi critici per l'apprendimento delle lingue" ha chiarito che il lessico può essere appreso nell'arco di tutta la vita mentre ci sono altri aspetti della lingua che solo nei primi anni di vita possono essere acquisiti pienamente e senza fatica (tra questi, la pronuncia e le "formule linguistiche", cioè quell'insieme di espressioni idiomatiche che si utilizzano "senza pensarci"). Con l'espressione "periodo critico per l'acquisizione del linguaggio" s'intende una finestra temporale durante la quale il cervello è particolarmente predisposto all'apprendimento della lingua materna, o di più lingue, se si viene esposti a più codici. La fascia d'età 3-6 anni è considerata una finestra ancora molto sensibile all'acquisizione delle lingue;
- la ***comprensione orale*** è la prima abilità linguistica che va sviluppata, perché costituisce una base per il successivo sviluppo delle altre abilità; è quindi fondamentale esporre i bambini frequentemente alla lingua straniera e svolgere attività che promuovano la comprensione, come il racconto di storie;

- l'**interazione è un'abilità più complessa da sviluppare**, pertanto, nelle prime fasi di accostamento alla lingua straniera non si ritiene opportuno forzare i bambini su questo aspetto; ciò non toglie che alcuni bambini possano già essere pronti a produrre lingua straniera, soprattutto utilizzando le prime formule;
- anche quando la **produzione** è ancora limitata, i bambini esposti a un'altra lingua possono sviluppare un ampio repertorio di **strategie comunicative** (circumlocuzioni, invenzione di parole, mescolanza di codici ecc.), che sono superiori e più raffinate di quelle utilizzate dai bambini monolingui; secondo la ricerca sul bilinguismo, queste strategie sono un segnale della maggiore flessibilità cognitiva dei bambini che imparano più lingue, e quindi l'efficacia di un programma di sensibilizzazione alle lingue in età prescolare si riscontra anche osservando se e in quale misura i bambini sviluppano queste strategie.

1.2. L'impianto scientifico della ricerca trentina

Allo stato attuale in Italia si privilegiano modalità di osservazione non sistematica dei bambini, che presentano certo il vantaggio di rilevare l'uso della lingua in un contesto "naturale", ma al tempo stesso non offrono dati quantificabili e comparabili. Questa indagine introduce invece strumenti di raccolta dati in modalità più strutturata, che consente di avere informazioni più precise su alcune competenze dei bambini.

Raccogliere informazioni sulle competenze di bambini molto piccoli è un compito complesso, in quanto le loro performance sono soggette a variabili:

- a. **individuali**, legate in particolare alla fascia d'età presa in considerazione, che non consente di adottare i sistemi di rilevazione tipicamente utilizzati nei cicli scolastici successivi (ossia test e verifiche formali);
- b. **ambientali**, in quanto il rilevatore può osservare esecuzioni/prestazioni che possono essere più o meno vicine alla reale competenza del bambino, ma possono anche essere influenzate negativamente da fattori esterni (ansia, vissuto familiare non positivo, difficoltà relazionali, ecc.).

Nonostante gli strumenti e la metodologia utilizzati per la presente indagine abbiano cercato di ridurre al minimo l'impatto di questi aspetti, queste variabili vanno comunque considerate nell'interpretazione dei risultati.

Infine, l'impianto di ricerca che si è messo a punto è replicabile e quindi ha consentito in futuro di ampliare il campione.

1.2.1. I focus della rilevazione

Tenendo presente cosa dice la ricerca riguardo gli aspetti della lingua su cui puntare nei programmi di sensibilizzazione linguistica nella scuola dell'infanzia, per questa indagine si sono individuate **tre aree della competenza comunicativa** su cui orientare le rilevazioni:

- a. **la comprensione orale**, in particolare la comprensione di storie e di comandi impartiti in lingua straniera;
- b. **l'utilizzo di strategie comunicative** durante lo svolgimento di compiti che stimolano l'espressione in lingua straniera;
- c. **l'utilizzo di alcune formule linguistiche** (salutare, presentarsi, dire l'età, ecc.) durante lo svolgimento di attività che richiedono l'interazione in lingua straniera.

Si è deciso di concentrare l'attenzione su questi tre aspetti sia per le ragioni scientifiche precedentemente presentate, sia per ragioni operative in quanto si tratta di aree della competenza abbastanza facilmente osservabili utilizzando prove e strumenti specifici.

Si è deciso invece di non concentrare l'attenzione né sul lessico, per i motivi precedentemente esposti, né sulla pronuncia, che è difficilmente rilevabile in assenza di strumenti ad alta precisione, ed è inoltre soggetta anche al tipo di input ricevuto dal bambino (insegnante madrelingua o meno).

1.2.3. Ipotesi di partenza

La presente ricerca prende le mosse da alcune "domande chiave" che hanno poi condotto al lavoro sintetizzato in questa relazione.

"Il contatto prolungato con una lingua straniera ha effetti positivi sul piano dell'acquisizione linguistica?"

"Nello specifico, dopo tre anni di esposizione ad input linguistici in lingua straniera, cosa sono in grado di comprendere i bambini?"

"Considerando la progressione nello sviluppo delle abilità linguistiche (dalla comprensione alla produzione/interazione), ci sono bambini che, avendo superato la fase del silenzio, sono già in grado di produrre lingua?"

"Considerando il profilo di competenza A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo, che rappresenta il punto d'arrivo nello studio della lingua straniera alla scuola primaria, i bambini che hanno seguito un percorso di lingua straniera nella scuola dell'infanzia possiedono già alcune competenze paragonabili al livello A1, di cui il ciclo primario dovrebbe tener conto?"

"Secondo l'approccio comunicativo, imparare una lingua significa imparare a comunicare in lingua, che non significa tanto produrre frasi corrette, ma attivare un'ampia gamma di strategie per veicolare messaggi in modo efficace."

"La lingua straniera arricchisce quindi il ventaglio di strategie comunicative del bambino?"

"Quali strategie comunicative usano i bambini per farsi capire?"

1.2.4. Gli strumenti di ricerca

Sintetizziamo di seguito, per ciascun focus di rilevazione, le prove elaborate e la procedura seguita per il loro utilizzo.

1.2.4.1. Strumenti per la comprensione orale

La comprensione orale è stata rilevata attraverso una prova strutturata in due parti:

1. **racconto** da parte dell'insegnante di una storia in lingua inglese o tedesca, chiedendo poi ai bambini di **riordinarne le sequenze narrative**;
2. durante un'attività di costruzione di materiali correlati alla storia, i bambini dovevano colorare **seguendo una serie di comandi impartiti in lingua straniera**.

Si è scelto di utilizzare questa tipologia di prova perché rispecchia il tipo di lingua a cui i bambini sono esposti più frequentemente nella scuola dell'infanzia; infatti, da una parte l'ascolto di storie è un'attività molto frequente, dall'altra nel corso delle attività educative e delle routine i bambini sono abituati a seguire "comandi" impartiti dalle insegnanti.

Fasi della prova

1. **Racconto della storia "There was an old lady..."** (tradotta anche in tedesco), utilizzando il libro per immagini e seguendo una specifica procedura di storytelling¹.
2. **Costruzione dei materiali da utilizzare per la fase 3, secondo la modalità del *Total Physical Response***: il rilevatore chiede ai bambini di compiere una serie di azioni: ritagliare le immagini, disegnare, colorare, (ma i colori indicati nei comandi non corrispondevano a quelli dell'immagine che i bambini avevano visto nel libro) in modo che si potesse verificare se i bambini comprendano realmente il comando. I comandi venivano impartiti secondo una modalità specifica:
 - prima senza utilizzare la gestualità, in modo da verificare se ciascun bambino sapeva eseguire il compito comprendendo ciò che veniva effettivamente detto;
 - se qualche bambino era in difficoltà si ripeteva il comando accompagnandolo con la gestualità;
 - se qualche bambino dimostrava di continuare a non comprendere, lo si aiutava a svolgere il compito in modo da garantire comunque la corretta costruzione del materiale.
3. **Ricostruzione delle sequenze narrative**: veniva narrata una seconda volta la storia senza il supporto del libro e si chiedeva ai bambini di ricostruire l'ordine delle sequenze narrative, utilizzando i materiali costruiti nella fase precedente.

¹ Nel rispetto della sensibilità dei bambini di scuola dell'infanzia, sono state concordate due modifiche principali al racconto: il personaggio della signora è stato sostituito con quello di una strega; la scena finale è stata leggermente modificata (la strega "esplode") per accentuare l'inverosimiglianza del racconto.

Modalità di somministrazione: gruppi di 4-5 bambini.

Durata complessiva della prova: 40 minuti.

1.2.4.2. Strumenti per le strategie comunicative

L'utilizzo di strategie comunicative è stato rilevato attraverso una prova in cui si richiedeva ai bambini di descrivere al rilevatore un'immagine utilizzando il più possibile la lingua straniera; la prova proposta sotto forma di **sfida-indovinello** favoriva dunque l'attivazione di strategie comunicative per veicolare il messaggio anche in presenza di difficoltà linguistiche. Si è scelta questa prova perché le strategie possono emergere solo quando i bambini sono di fronte a una "sfida comunicativa", ossia una situazione che è un po' superiore alle loro effettive capacità linguistiche, e richiede dunque l'attivazione di strategie per compensare le difficoltà nella lingua. Secondo la ricerca scientifica, maggiori saranno le strategie comunicative attivate dal bambino e maggiore sarà il suo grado di "flessibilità cognitiva".

1.2.4.3 Strumenti per le formule linguistiche

L'interazione orale è un'abilità complessa, che richiede la gestione simultanea di numerose sotto-abilità (comprendere ciò che viene richiesto, rispondere in modo pertinente e corretto, rispettare i turni di parola ecc.). Per queste ragioni, lo sviluppo dell'interazione orale in lingua straniera nella scuola dell'infanzia non è un obiettivo educativo prioritario, e di conseguenza non è pensabile una rilevazione di questa specifica abilità in bambini così piccoli. Tuttavia, non va dimenticato che secondo svariati studi sullo sviluppo del linguaggio, l'interazione si sviluppa a partire dall'utilizzo di formule linguistiche, che i bambini memorizzano come blocchi unici e riutilizzano in contesti analoghi. Partendo da questa constatazione, si è deciso di rilevare l'utilizzo di formule linguistiche attraverso un breve *role play*, in cui i bambini dovevano **dialogare in lingua straniera con un pupazzo**: il rilevatore guidava la conversazione suggerendo in italiano ai bambini cosa chiedere al pupazzo.

Si è scelto di utilizzare questa prova perché consentiva di verificare l'acquisizione delle formule linguistiche di base per: salutare, chiedere e dire il proprio nome, chiedere e dire l'età, chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze. Va notato che questi aspetti sono indicati nel "Quadro di Riferimento Europeo" come traguardi per il livello A1, che secondo i documenti programmatici della scuola italiana deve essere raggiunto al termine della scuola primaria.

È quindi interessante verificare se alcuni bambini sono già in grado di produrre, con largo anticipo, alcune di queste formule linguistiche. Tuttavia, poiché questi aspetti sono indicati come *traguardi finali* del livello A1, non ci si deve aspettare che tutti i bambini abbiano raggiunto tali competenze, né si debbono forzare le tappe per il futuro.

1.2.3.4. Gli strumenti della ricerca

Le rilevazioni sono avvenute utilizzando il kit di rilevazione linguistica, composto come presentato nella tabella.

Strumento	Obiettivo di ricerca	Quando si usa	Documenti correlati
Prova A: comprensione	Rilevare la capacità di comprendere narrazioni e di comandi	In un momento di rilevazione <i>ad hoc</i> , con gruppi di 5 bambini.	Una copia del libro "There was an old lady..." adattato. Materiali per lo svolgimento delle attività. Scheda di rilevazione. Vademecum per il rilevatore.
Prova B: produzione	Rilevare la capacità dei bambini di esprimersi in lingua straniera o con produzioni mistilingui per descrivere un'immagine. Si raccolgono dati sulla produzione sollecitata , in particolare sulle strategie comunicative.	In un momento di rilevazione <i>ad hoc</i> , con coppie di bambini.	Selezione di immagini costruite ad hoc per la prova. Scheda di rilevazione. Vademecum per il rilevatore.
Prova C: interazione	Rilevare la capacità dei bambini di interagire in L2, rispondendo a domande. Si raccolgono dati su alcune funzioni comunicative previste al livello A1.	In un momento di rilevazione <i>ad hoc</i> , con coppie di bambini.	Un pupazzo o una marionetta. <i>Prompt</i> (richiesta) con possibili domande che il pupazzo rivolgerà ai bambini. Scheda per la raccolta dati. Vademecum.

2. IL PROGETTO DI RICERCA NELL'ANNO SCOLASTICO 2012-2013

Nell'anno scolastico 2012/2013 è stata organizzata una prima rilevazione per verificare le acquisizioni da parte dei bambini e le strategie che ponevano in atto di fronte all'esposizione linguistica.

Il capitolo riporta i dati totali di questa rilevazione.

2.1. Le fasi della ricerca

Partendo dalle domande di ricerca, l'indagine ha seguito il seguente cronogramma:

1. fase conoscitiva, condivisione degli obiettivi e della documentazione generale del Progetto PRISMA, selezione delle scuole (ottobre-novembre);
2. elaborazione del kit di rilevazione linguistica (novembre-dicembre);
3. formazione dei rilevatori, revisione e validazione del kit di rilevazione linguistica (gennaio-marzo);
4. rilevazione presso le scuole selezionate (aprile);
5. tabulazione e analisi dei dati (maggio-luglio).

2.2. Il campione

La ricerca è stata condotta in 4 scuole dell'infanzia: San Martino e Povo di Trento per l'inglese, Cles e Gardolo di Trento per il tedesco.

Sono stati coinvolti 32 bambini appartenenti al gruppo "grandi" delle 4 scuole.

Poiché la seconda e terza prova riguardano le abilità produttive, che non tutti i bambini sviluppano allo stesso modo e con gli stessi tempi, si è scelto un approccio più qualitativo.

A conclusione delle riprese video, tenendo presenti i criteri sopra citati, si è prevenuti ad un campione definitivo di bambini così costituito:

Prova	Tedesco	Inglese	Campione
A. Comprensione	15	17	32
B. Produzione	12	13	25
C. Interazione	8	9	17

2.3. Modalità di lavoro

Nonostante l'entità del campione non consenta (ancora) generalizzazioni, i dati qui presentati sono interessanti perché possono aiutare a comprendere alcuni benefici dell'esposizione alla lingua straniera in un gruppo di bambini

Le prove sono state **video-registrate**, in modo da consentire un'analisi accurata dei dati; tuttavia nel corso della sperimentazione delle prove, si è dovuto procedere ad una ridefinizione del campione sulla base di criteri:

- a. **operativi**: riprese non ottimali, che non consentivano l'analisi della prova; assenze dei bambini; condizionamenti ambientali eccessivi durante le riprese; atteggiamento del rilevatore durante la prova (si è scartata, ad esempio, la prima rilevazione di ciascun insegnante-rilevatore, in quanto nel video emergeva che il rilevatore stava ancora prendendo confidenza con le procedure per lo svolgimento delle prove ed i risultati raccolti dunque non erano pienamente attendibili);
- b. **scientifici**: le abilità di interazione e produzione in lingua straniera di norma si sviluppano lentamente e seguono a una lunga fase in cui prevale la comprensione; di conseguenza era già previsto che si sarebbe giunti ad un numero maggiore di video per la prova di comprensione rispetto a quelli significativi per l'analisi della produzione e dell'interazione; tra questi ultimi, inoltre, è noto che l'interazione è più complessa della produzione, quindi anche in questo caso ci si aspettava un numero minore di video significativi per l'interazione.

2.4. L'équipe di lavoro

La ricerca è stata condotta e monitorata da un'équipe specifica che era costituita da: Michele Daliso, Patrizia Pace e Silvia Condini Mosna, che hanno coordinato i lavori in loco, e da tre insegnanti-rilevatrici.

2.5. L'analisi dei dati

Nonostante il campione definitivo sia sensibilmente inferiore rispetto a quello inizialmente stabilito, si è ritenuto che i numeri fossero comunque significativi per questo tipo di ricerca, che non ci risulta avere precedenti analoghi sul territorio nazionale.

In questo paragrafo si prenderanno in considerazione le singole prove per un'analisi quantitativa e una qualitativa dei risultati ottenuti.

2.6 Le tre prove

2.6.1 La comprensione

2.6.1.1. Risultati quantitativi

Per quanto concerne la fase 2, i comandi da impartire in lingua straniera erano stati precedentemente categorizzati all'interno della scheda di rilevazione, in modo che il rilevatore, riguardando il video della prova, potesse riportare le risposte di ciascun bambino a ciascun comando. Poiché la prova si colloca in un contesto educativo, che si caratterizza per una complessità di variabili non controllabili (tra cui, soprattutto, la presenza simultanea di più bambini che interagiscono tra di loro e con il rilevatore durante la prova), è stata negoziata all'interno dell'équipe di ricerca la seguente legenda interpretativa da utilizzare per categorizzare le risposte dei bambini.

Fase 2. Costruzione di materiali		
Legenda interpretativa		
Categoria	Simbolo	Interpretazione
A		Il bambino risponde al comando senza aver bisogno di supporti extralinguistici. In alcuni casi, il bambino chiede conferma al rilevatore, ma si tratta di una domanda evidentemente retorica. Rientrano in questa categoria anche i casi in cui il bambino inizia a svolgere l'azione correttamente, poi controlla se anche i compagni stanno svolgendo la stessa azione, per sicurezza personale.
B		Il bambino risponde al comando solo con il supporto extralinguistico dell'intervistatore; il bambino chiede conferma al rilevatore o ai compagni prima di svolgere l'azione (in questo caso rimane un'ambiguità di fondo che non consente un'interpretazione univoca della risposta del bambino).
C		Il bambino non risponde al comando o interpreta scorrettamente il comando stesso.

I dati contenuti nelle schede compilate dai rilevatori sono stati poi oggetto di ulteriore analisi quantitativa. Per ciascun comando è stata calcolata la distribuzione numerica complessiva delle risposte, procedendo poi all'elaborazione dei dati in forma percentuale per ciascun comando. I dati del sotto-campione di tedesco e quello di inglese sono stati inizialmente trattati in modo separato, e poi aggregati in un secondo momento per ottenere una visione d'insieme. Calcolando la media percentuale della distribuzione di tutte le risposte, si ottengono i seguenti risultati, elaborati in forma di grafico a torta.

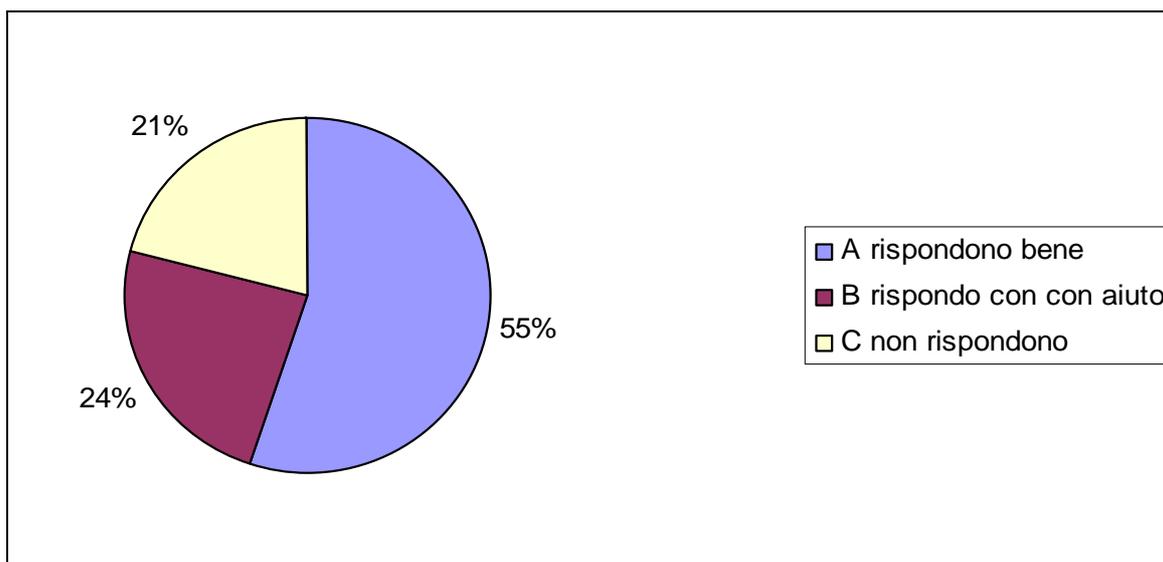


Grafico 1. Distribuzione percentuale media delle risposte a comandi in lingua straniera.

Come si può notare, oltre la metà dei bambini si è collocata nella categoria A, dimostrando di saper rispondere a comandi in lingua straniera senza necessità di supporti extralinguistici. È da considerare positiva, comunque, anche la presenza di un 24% di bambini che, pur avendo necessità di maggiori conferme non linguistiche da parte del rilevatore o dei compagni, riesce comunque a portare a termine il compito facendo leva sugli indizi non verbali forniti dall'ambiente circostante. Questo secondo gruppo di bambini sembra dimostrare, dunque, di aver sviluppato strategie di comprensione basate sul contesto, che di norma maturano solo nel contatto con una lingua non materna.

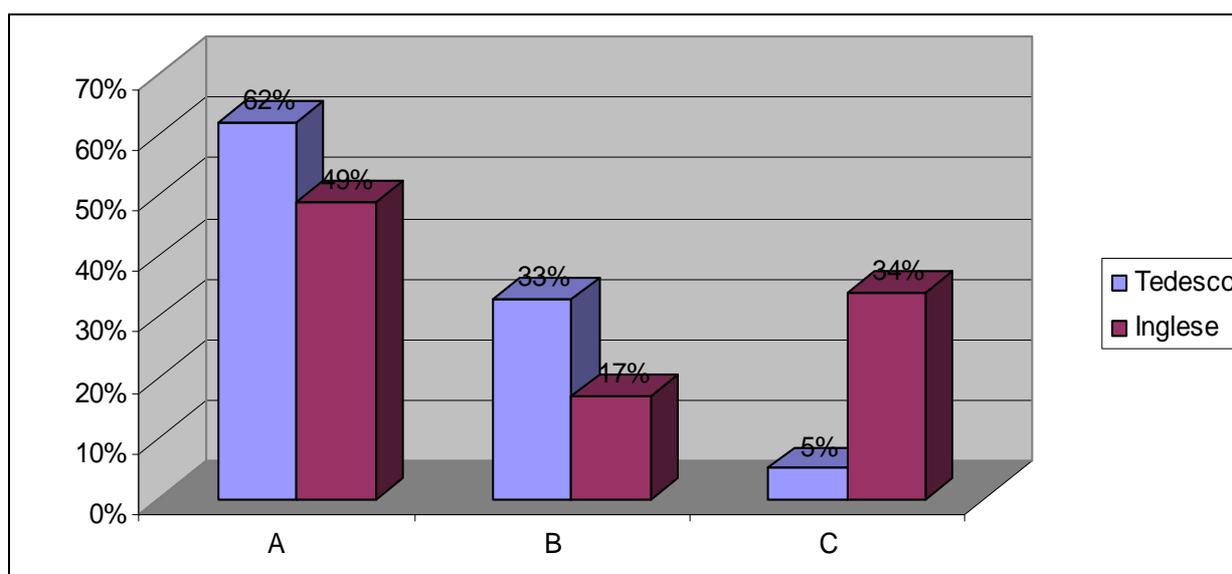


Grafico 2. Distribuzione percentuale media delle risposte a comandi in lingua straniera: comparazione tra i campioni di tedesco e inglese.

Nel complesso, dunque, l'80% del campione è riuscito a portare a termine la prova dimostrando di aver compreso (direttamente o indirettamente) i comandi impartiti in lingua straniera.

Analizzando i due sotto-campioni, emerge che i risultati del gruppo di tedesco sono sensibilmente superiori a quelli del gruppo di inglese, come rappresentato nel grafico 2. Nel gruppo di tedesco, infatti, si colloca nella categoria A, il 62% dei bambini, mentre solo il 5% dello stesso gruppo si colloca nella categoria C; per quanto riguarda l'inglese, invece, la percentuale di bambini che rientrano nella categoria A è pari al 49% del campione, mentre risulta più consistente (34%) la percentuale di bambini che si colloca nella categoria C.

Scorporando i dati per scuola, emerge uno squilibrio tra i risultati della scuola di Povo, che si collocano nella media complessiva, e quelli della scuola di San Martino, che appaiono invece sensibilmente inferiori².

Analizzando la distribuzione percentuale delle risposte si nota come alcuni comandi, specialmente quelli relativi ai colori, siano risultati di più immediata comprensione per i bambini; viceversa altri comandi presentavano un grado maggiore di difficoltà, soprattutto quando si richiedeva di svolgere attività diverse dalla colorazione (prendere un oggetto, disegnare il cappello, ecc.).

Nel complesso, è interessante notare come a seguito di una costante esposizione alla lingua straniera, quasi tutti i bambini abbiano interiorizzato perlomeno alcuni semplici comandi, e una parte consistente di loro sia in grado di decodificare anche comandi più complessi, seppur utilizzando strategie extralinguistiche.

È importante evidenziare come la capacità dei bambini di rispondere a comandi legati alla costruzione di materiali dipenda in larga misura dal tipo di input offerto durante l'esposizione alla lingua straniera.

Talvolta accade che nella didattica quotidiana le attività di colorazione, disegno, manipolazione non vengano pienamente sfruttate per offrire input in lingua straniera, e questo può aver avuto ricadute negative sulla familiarità di alcuni comandi, e più in generale sull'abitudine di alcuni bambini a svolgere attività manipolative in un'altra lingua.

Ovviamente questa ipotesi andrebbe verificata ulteriormente, ma in questa sede è importante evidenziare come la metodologia glottodidattica può giocare di fatto un ruolo centrale nella capacità di svolgere una prova come quella proposta nella presente ricerca.

La fase 3 della prova di comprensione richiedeva ai bambini di riascoltare la storia senza il supporto del libro e ricostruire man mano le sequenze narrative (utilizzando i materiali prodotti nella fase precedente).

² In appendice si riportano i dati percentuali per ciascun comando.

Per la categorizzazione dei risultati si è utilizzata la seguente legenda:

Fase 3. Ricostruzione delle sequenze narrative		
Legenda interpretativa per la fase di comprensione		
Categoria	Simbolo	Interpretazione
A		Il bambino ricostruisce correttamente (quasi) tutta la sequenza (6-7 elementi su 7).
B		Il bambino ricostruisce correttamente gran parte della sequenza (4-5 elementi su 7).
C		Il bambino ricostruisce solo parzialmente la sequenza (1-3 elementi su 7).

Di seguito si riporta in forma di grafico la distribuzione dei risultati per questa fase della prova. Come si può notare tutti i bambini sono stati in grado di ricostruire l'ordine delle sequenze narrative, con una percentuale molto elevata di bambini che si collocano nella categoria A. Per questa fase della prova non si evincono differenze significative tra il sottocampione di tedesco e quello di inglese, come dimostrano i dati percentuali riportati in appendice.

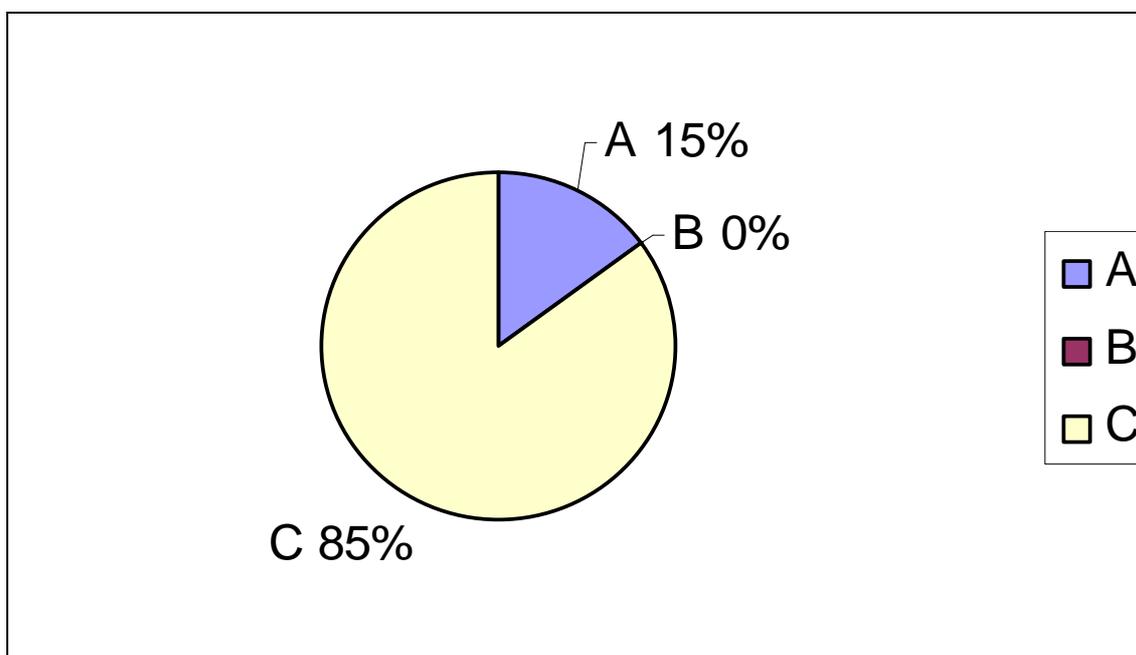


Grafico 3. Ricostruzione delle sequenze narrative: dati percentuali medi.

I risultati dell'attività di ricostruzione delle sequenze narrative della storia sono indubbiamente molto positivi, soprattutto se si considera che il racconto utilizzato per la narrazione non era un testo a scrittura controllata pensato per bambini non di madrelingua inglese o tedesca, come invece avviene tipicamente nei libri di testo di lingua straniera in uso nella scuola primaria.

Il racconto utilizzato, invece, è una storia pensata per bambini madrelingua, che quindi presentava anche una certa complessità sul piano linguistico, seppur compensata dall'ampio uso di immagini.

I risultati di questa fase suggeriscono che:

- a. nel complesso tutti i bambini sono riusciti a raggiungere un livello di comprensione perlomeno globale della storia, e l'85% del campione ha raggiunto anche una comprensione più analitica;
- b. sul piano delle implicazioni metodologiche, è possibile esporre i bambini anche ad input linguistici complessi e non eccessivamente semplificati, purché si utilizzino specifiche tecniche di storytelling (come ad esempio quelle riportate nel vademecum e condivise con i rilevatori).

2.6.1.2. Aspetti qualitativi

Le prove predisposte per la presente ricerca, pur favorendo una raccolta sistematica e (per quanto possibile) "oggettiva" di dati linguistici, consentivano di osservare anche le reazioni dei bambini e le loro produzioni/interazioni spontanee, ossia non richieste dalla prova.

Per quanto riguarda la comprensione, è interessante notare che si sono registrate produzioni non sollecitate sia nella fase di ascolto della storia sia nella fase di risposta fisica ai comandi. Per quanto riguarda la prima fase, sono emersi soprattutto:

- a. l'anticipazione dei nomi degli animali presenti nelle illustrazioni del libro, che venivano pronunciati da alcuni bambini prima ancora che il rilevatore li nominasse;
- b. alcune routine linguistiche, legate soprattutto alla ripetizione di ciò che il rilevatore diceva, specialmente nella fase introduttiva in cui si nominavano i personaggi della storia;
- c. casi di verbalizzazione, ossia di descrizione di ciò che era raffigurato dalle illustrazioni (ad esempio: "*Die Spinne mangia la mosca*");
- d. alcuni commenti spontanei (ad esempio: "*lo sapevo che scoppiava come die Luftballon!*").

Durante la costruzione dei materiali attraverso la risposta fisica a comandi in lingua straniera si è rilevato che, nonostante l'attività non richiedesse produzione linguistica, sono comunque emerse alcune risposte verbali. Le più interessanti riguardano l'utilizzo di:

- a. quello che Vygotskij definì "linguaggio interiore", ossia l'uso della lingua per parlare fra sé e sé (mentre colora un bambino dice "io lo faccio red"; mentre sta per ritagliare una tessera un altro bambino dice "io adesso taglio die Muh");
- b. traduzione spontanea dalla lingua straniera alla lingua materna, talvolta per richiedere conferma dell'avvenuta comprensione, ma in altri casi anche solo con funzione di auto-conferma (ad esempio, dopo aver compreso di dover colorare la borsa della strega, un bambino afferma tra sé e sé: "Die tasche è la borsa");
- c. routine linguistiche: oltre a ripetere parti del comando, alcuni bambini, a conclusione dell'attività (o talvolta durante l'attività stessa) hanno iniziato a contare e/o nominare gli animali raffigurati nelle tessere; si è registrato inoltre il caso interessante di un bambino che, sentendo alcune parole che gli ricordavano delle canzoncine già imparate, ha iniziato a cantare le canzoncine;
- d. uso della lingua, o della mescolanza di codici, con funzione interattiva, per esprimere:

- richieste di conferma: *"È questo gelb?", "Tutto gelb?", "Die Tasche... cos'è?" "L'ombrello?", "Black?"*
- risposte a domande dirette formulate dal rilevatore: Rilevatore: *"Seid ihr fertig?"*
Bambino: *"Io ho ancora un capello e finisco... ja"*
- risposte negative al comando *"Nein, io schlafen"*
- esclamazioni: *"Ach so?"*

2.6.2 La produzione orale

2.6.2.1. Risultati quantitativi

Nell'analizzare i risultati di questa prova ci concentreremo sulle strategie comunicative attivate dai bambini, considerando sia il campione complessivo sia i sotto-campioni di inglese e tedesco. Il primo dato interessante da evidenziare riguarda l'utilizzo medio di strategie per ogni bambino.

Secondo l'analisi condotta risulta infatti che solo 3 bambini non hanno utilizzato alcuna strategia comunicativa per lo svolgimento della prova; tutti gli altri, invece, hanno attivato un certo numero di strategie variabile da 1 a 6. La media di strategie per bambino è pari a 2,8, quindi mediamente i bambini attivavano perlomeno 3 strategie a testa.

Rispetto al dato complessivo, il sotto-campione di inglese è risultato più "strategico" di quello di tedesco; il primo infatti ha utilizzato mediamente 3,35 strategie, contro le 2,45 utilizzate dal gruppo di tedesco.

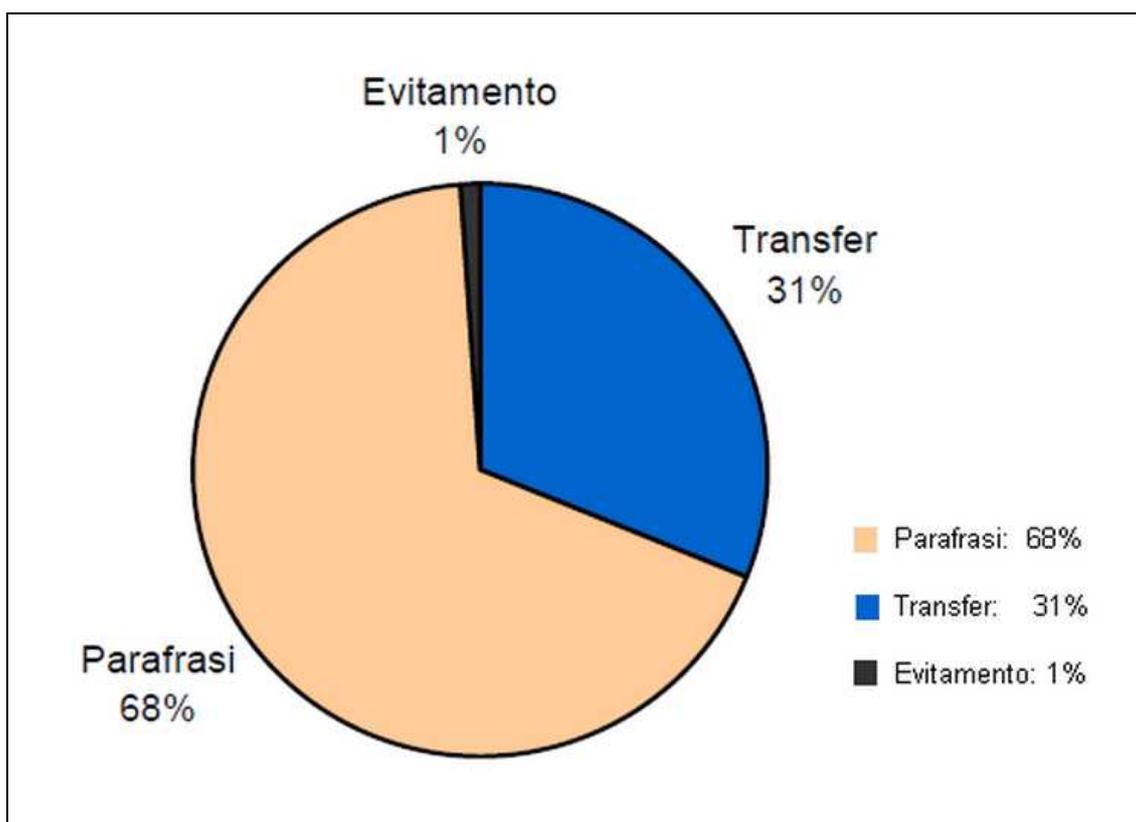
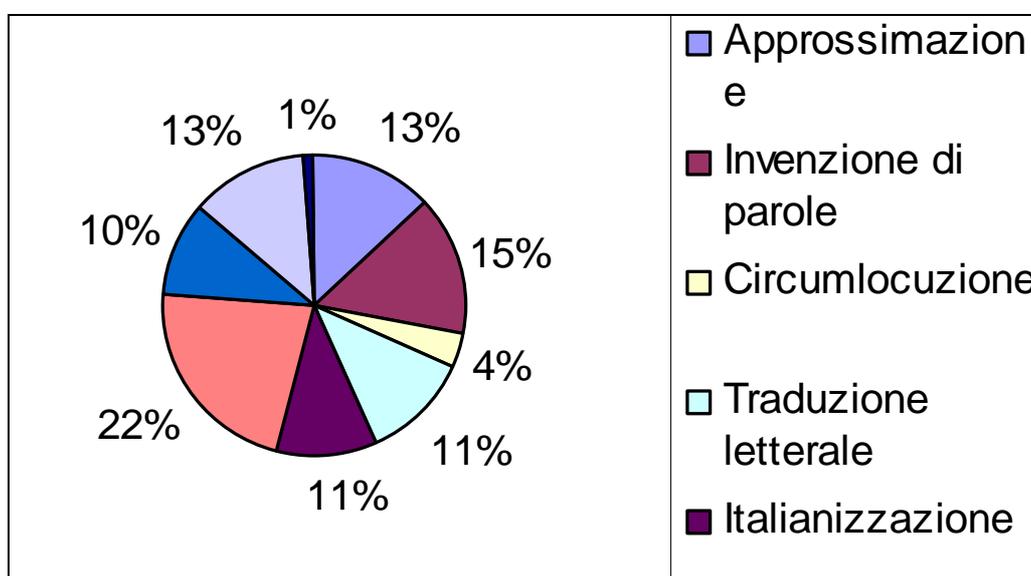


Grafico 4. Strategie comunicative utilizzate dai bambini.

Come riportato nel grafico 4, le strategie più utilizzate rientrano nella categoria del transfer (68%), anche se un bambino su tre usa anche strategie di parafrasi (31%).

È interessante notare, invece, come le strategie di evitamento, che consistono nell'interrompere la conversazione o cambiare argomento per non affrontare una difficoltà, non sono state praticamente mai utilizzate dai bambini; questo aspetto suggerisce non solo che la prova è stata gradita, ma anche che in generale l'approccio dei bambini alla lingua straniera è stato positivo, al punto da accettare anche sfide comunicative come quella proposta in sede di rilevazione.

Parafrasi, transfer ed evitamento sono macro-categorie all'interno delle quali si collocano strategie molto diverse tra loro. È necessario, quindi, analizzare nel dettaglio le specifiche strategie attivate dai bambini. Una sintesi viene offerta nel grafico 5.



Mescolanza di codici	22%
Invenzione di parole	15%
Approssimazione	13%
Richiesta di aiuto	13%
Traduzione letterale	11%
Italianizzazione	11%
Mimo e onomatopiee	10%
Circumlocuzione	4%
Cambio di argomento	1%

Grafico 5. Strategie utilizzate dai bambini.

Come si può notare, la mescolanza di codici (code-mixing) costituisce di gran lunga la strategia più utilizzata dai bambini per veicolare efficacemente il messaggio. Questo dato deve essere interpretato positivamente, in quanto:

- a. *costituisce un tratto tipico degli apprendenti in età prescolare*: i bambini monolingui, ad esempio, nei primi anni di vita utilizzano in modo integrato i linguaggi verbale e gestuale;
- b. *si rinviene di norma nelle produzioni di tutti i cosiddetti "bilingui precoci"*, i quali nelle fasi iniziali di acquisizione linguistica manifestano scarsa consapevolezza dei codici comunicativi utilizzati, mescolando frequentemente le due lingue in fase di acquisizione;
- c. *dipende dal fatto che nei primissimi anni di vita per i bambini la funzione comunicativa è prioritaria rispetto al codice/mezzo comunicativo*: per raggiungere un obiettivo, infatti, i bambini utilizzano tutti i linguaggi a disposizione. Gli enunciati mistilingui sono da considerarsi pertanto indicatori positivi di un effettivo arricchimento del repertorio espressivo infantile.

Il grafico 4 evidenziava, però, come la mescolanza di codici non costituisca affatto l'unica strategia attivata dai bambini; sono risultate molto frequenti anche altre strategie di tipo:

- a. *linguistico*, come l'invenzione di parole (15%), l'approssimazione (13%), la traduzione letterale e l'italianizzazione (11%);
- b. *semiotico*, come l'utilizzo di codici non verbali (mimo e onomatopee);
- c. *relazionale*, come la richiesta di aiuto rivolta al rilevatore o al compagno (13%).

Se si escludono la circumlocuzione e il cambio di argomento, si può anche notare come la distribuzione dei dati percentuali sia piuttosto omogenea. I dati riportati nel grafico 5 si riferiscono alla media complessiva dell'intero campione, tuttavia, la scelta delle strategie da attivare non è stata omogenea nei due sotto-campioni (tedesco e inglese).

Nell'istogramma (Grafico 6) si prendono in considerazione le singole strategie proponendo una comparazione sistematica tra il numero di volte in cui sono state attivate in ciascun sotto-campione.

Per motivi di spazio nella tabella con i dati numerici non si riporta il nome della strategia, bensì la lettera che era stata assegnata alla strategia nella scheda di rilevazione della produzione. Per favorire l'interpretazione dei risultati si riporta in appendice la tassonomia delle strategie, con le lettere assegnate a ciascuna strategia.

Per quanto riguarda le strategie di parafrasi, il sotto-campione di inglese risulta utilizzare maggiormente l'approssimazione, mentre entrambi i gruppi attivano quasi nella stessa misura le strategie di invenzione di parole.

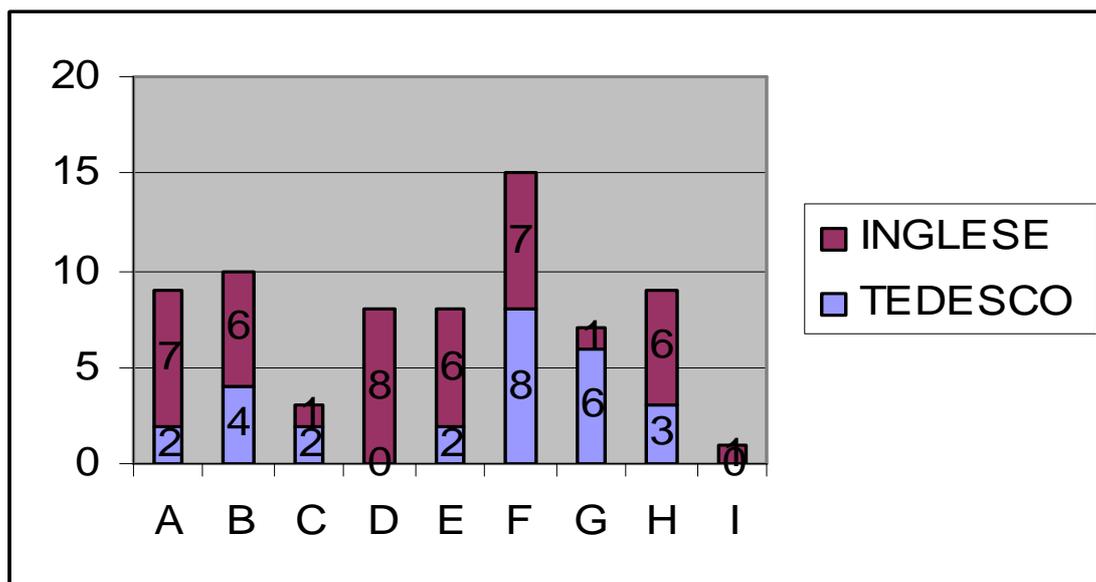


Grafico 6. Strategie comunicative utilizzate dai bambini: comparazione tra i due sotto-campioni.

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

La differenza di distribuzione dei dati all'interno dei due sotto-campioni non è interpretabile in modo univoco, perché l'attivazione (o la non attivazione) di certe strategie comunicative rientra nella sfera della soggettività del bambino.

Tuttavia, in alcuni casi è ipotizzabile che l'attivazione o meno di una certa strategia sia favorita dalla tipologia della lingua stessa; ad esempio l'inglese, lingua morfologicamente molto povera e con una struttura sillabica peculiare e per molti versi regolare – con terminazione in consonante (la quasi totalità delle sillabe segue le strutture CVC, CCVC, CVCC, come in *cat*, *flat*, *fast*), favorisce l'attivazione di strategie di italianizzazione; molti bambini notano infatti che le sillabe inglesi terminano quasi sempre per consonante e per coniare “nuove parole” in inglese eliminano la vocale finale di una parola italiana.

Questa strategia è meno applicabile in tedesco, che ha una ricchezza morfologica molto maggiore, per cui la stessa parola si può sentire in forme diverse a seconda che si presenti al caso nominativo, accusativo, ecc.

Viceversa, proprio per questa ragione è probabile che i bambini esposti al tedesco utilizzino maggiormente altre strategie, come il mimo e le onomatopree, per rafforzare il messaggio comunicativo.

Al di là delle differenze di distribuzione dei dati all'interno dei due sotto-campioni, è interessante notare come nel complesso i bambini presi in considerazione abbiano sviluppato alcune strategie comunicative che utilizzano in modo specifico, seppur in

misura diversa a seconda del singolo soggetto, quando devono comunicare in lingua straniera.

Questo dato conferma che l'accostamento ad una lingua non materna fin dalla più tenera età allarga il repertorio di strategie comunicative del bambino, con effetti positivi anche sull'efficacia della comunicazione.

2.6.2.2. Aspetti qualitativi

La prova di produzione, creando una sfida comunicativa, favoriva l'attivazione da parte dei bambini di tutte le loro risorse comunicative, che sono costituite sia da strategie sia dagli elementi linguistici interiorizzati durante le normali attività di lingua straniera. In particolare, l'input visivo offerto era stato appositamente costruito in modo da far emergere elementi del sistema nominale.

In generale, si è potuto notare come molti bambini producano principalmente olofrasi ("cat", "grey"), attraversando quindi in lingua straniera una fase che fa parte anche del normale percorso di acquisizione della lingua materna. Tuttavia, si sono riscontrati diversi casi in cui i bambini superano la fase dell'olofrase, arrivando a produrre anche:

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

Piuttosto frequente è stato l'uso di enunciati mistilingui, come ad esempio: *"adesso vedo a car... no, a carrot", "two cat, non three!", "due di Katze... grau, no schwarz"*, ecc.

Di norma, tale mescolanza avviene in modo spontaneo, dal momento che non sempre i bambini di 4-5 anni hanno piena coscienza dei codici che stanno utilizzando, essendo più interessati a trasmettere un messaggio efficace. Tuttavia, si sono registrati anche casi in cui i bambini acquistano coscienza delle differenze di codice nel momento in cui questo viene espressamente indicato dal rilevatore.

In un caso, il rilevatore spiegava ai bambini che la regola da rispettare era che non si parla italiano, ma ancor prima che egli avesse completato la regola concludendo che si deve parlare in tedesco, un bambino ha esclamato: "Ja!", dimostrando di aver compreso la distinzione tra i due codici; e quando un altro bambino ha detto: "Ja! Che bello! Ja!", il primo bambino, rivolgendosi al compagno, lo ha rimproverato: "Però hai appena parlato in italiano!".

Va infine rilevato che la mescolanza linguistica investe *tutti* i codici verbali a disposizione del bambino: a questo proposito si è rilevato che una bambina, non ricordandosi il termine "barca" in tedesco e sapendo di non poter parlare italiano, è ricorsa al dialetto, "germanizzando" la parola con l'articolo "*die*".

La prova di produzione, in alcuni casi, ha reso necessario un intervento più massiccio da parte del rilevatore, che ha dovuto cercare di stimolare maggiormente la produzione di alcuni bambini utilizzando una serie di domande-stimolo. Si sono così venute a creare alcune sequenze di costruzioni verticali, in cui il messaggio veniva negoziato e co-costruito dal rilevatore e dal bambino.

Come si può notare dall'esempio riportato nella pagina successiva, la costruzione verticale è di norma gestita dal rilevatore, e dimostra che anche nei casi in cui manca la capacità di produzione più libera, alcuni bambini sono in grado di formulare produzioni molto guidate; questo dato è da accogliere positivamente, se si considera che la produzione non costituisce un obiettivo del progetto PRISMA.

Esempio di costruzione verticale

R: *Eine Badewanne?*

B: *Si, è quella. Ja!*

R: *Ein Madchen?*

B: *Madchen*

R: *Mit langen Haare oder kurzen Haare?*

B: *Kurt*

R: *Sieth aus froh oder traurig?*

B: *Froh!*

2.6.3. L'interazione orale

2.6.3.1. Risultati quantitativi

Per la raccolta dei risultati quantitativi della prova d'interazione si è utilizzata una scheda di rilevazione che, seppur in maniera talvolta schematica, consentiva di rilevare se i bambini portavano a compimento gli 8 atti comunicativi previsti dal dialogo. Anche in questo caso, si è utilizzata una legenda interpretativa, di seguito riportata.

Prova di interazione		
Legenda interpretativa per la fase di interazione		
Categoria	Simbolo	Interpretazione
A		Il bambino produce l'atto comunicativo in modo fluente e sostanzialmente corretto.
B		Il bambino produce l'atto comunicativo con incertezze e/o imperfezioni (pronuncia, struttura della frase, uso di parole italiane).
C		Il bambino non produce l'atto comunicativo.

Utilizzando una procedura analoga a quella descritta per l'analisi dei risultati della comprensione (cfr. 2.1.2), anche in questo caso si è pervenuti ad un dato complessivo della distribuzione delle risposte nelle tre categorie succitate.

Il dato è ricavato dalla media delle percentuali calcolate per ogni atto comunicativo (i dati completi sono riportati nella parte C dell'appendice).

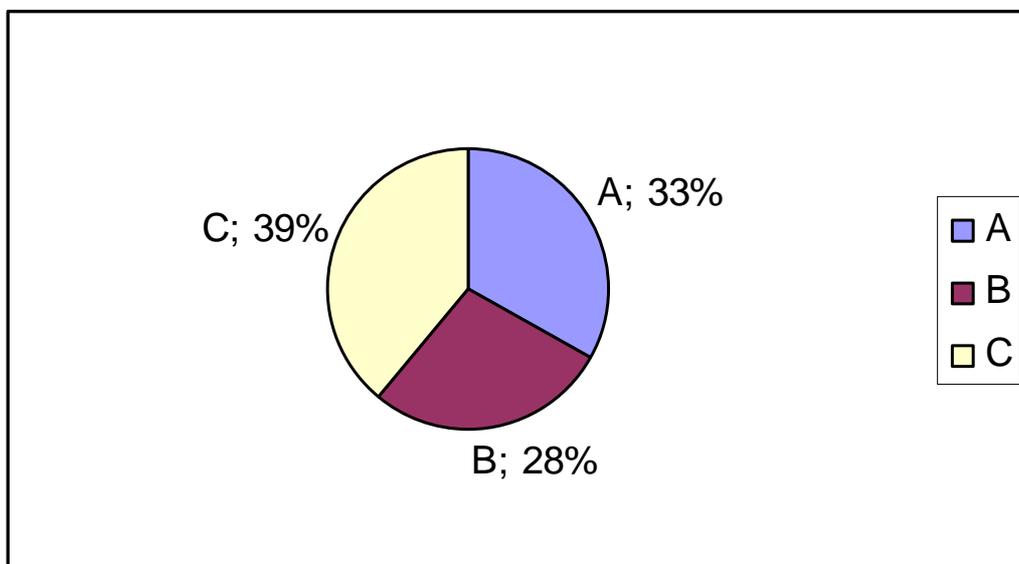


Grafico 7. Produzione di atti comunicativi: dato complessivo.

I dati complessivi restituiscono un'immagine apparentemente poco significativa: analizzando il grafico 7 vediamo infatti che mediamente le risposte si distribuiscono in modo equo nelle tre categorie; quindi in un terzo dei casi i bambini sono stati in grado di produrre alcuni atti comunicativi in modo corretto e senza suggerimenti, in un altro terzo dei casi i bambini hanno prodotto atti comunicativi corretti solo in parte o sostenuti dai suggerimenti del rilevatore, e infine nei rimanenti casi l'atto comunicativo non è stato prodotto.

Se però si accorpano i dati delle categorie A e B e si fa riferimento al profilo in uscita del livello A1 del Quadro di Riferimento Europeo per le Lingue, si nota come nei 2/3 dei casi, la *performance* dei bambini si avvicini a tale profilo.

Il 61% dei bambini, infatti, è riuscito a *“interagire in modo semplice se l'interlocutore era disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che cercavano di dire. Riuscivano a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati”*.

Ovviamente questa osservazione è circoscrivibile alla sola prova effettuata, e non si può estendere a tutte le situazioni comunicative previste dal Quadro per il livello A1. È comunque interessante notare che i bambini osservati posseggono alcuni prerequisiti importanti, e sono già nella direzione corretta per sviluppare la competenza interazionale a livello A1.

Dal quadro generale è possibile giungere a un'analisi più approfondita di quali atti comunicativi siano stati prodotti con più facilità. Facendo riferimento ai dati riportati in appendice, si può notare che:

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

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

Nel cercare di offrire una chiave interpretativa di quanto indicato al punto b), è opportuno ricordare che gli atti comunicativi realizzano funzioni comunicative più generali, le quali seguono in lingua materna alcune fasi di sviluppo. Facendo riferimento al modello di Halliday³, che traccia la comparsa e la maturazione delle varie funzioni comunicative in chiave evolutiva, si nota che secondo questo modello le funzioni comunicative più usate dai bambini di 4-5 anni sono quelle strumentale, regolativa e personale; la funzione interattiva inizia a manifestarsi in questa fascia d'età, ma nella relazione con l'adulto spesso è l'adulto stesso che formula domande interpersonali (“come stai?”, “come ti senti oggi?” “hai fame?”), mentre il bambino è più abituato ad assumere una funzione reattiva. Se si considerano questi riferimenti teorici, non deve stupire, dunque, se alcuni atti comunicativi afferenti alla funzione interattiva del linguaggio non siano stati prodotti dai bambini, o siano stati realizzati solo su sollecitazione dell'adulto; la linea di tendenza indicata al punto b), dunque, sembra in realtà essere in sintonia con la competenza funzionale in lingua materna posseduta dai bambini in età prescolare.

³ Il modello hallidayano di grammatica sistemico-funzionale è una sorta di “griglia” analitica utilizzata per studiare il modo in cui il linguaggio trasmette significati all'interno di relazioni sociali e di potere. Vedi Halliday 1978) diventa il modello di riferimento per lo studio delle traduzioni. Halliday 1978: M.A.K. Halliday, *Language as Social Semiotic*, Arnold, London and New York.

2.6.3.2. *Aspetti qualitativi*

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

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

Come si è già specificato nel paragrafo 2.3.1, il dialogo previsto dalla prova era costruito allo scopo di elicitare il linguaggio formulaico dei bambini; un dato interessante da rilevare a questo proposito è che alcuni bambini hanno fatto uso di altre formule linguistiche non previste dalla prova, come ad esempio: "Thank you", "I am ready", "Auf Wiedersehen" e "Guten Appetit". Questo dato appare interessante perché suggerisce che gran parte dell'acquisizione della lingua straniera in questa fascia d'età avvenga per mezzo di espressioni formulaiche, e dunque può essere opportuna una riflessione su quali strumenti di rilevazione utilizzare in futuro per cogliere questa peculiarità dell'acquisizione linguistica in tenera età.

2.6.3.3. *Le formule linguistiche*

Al gruppo di 32 bambini è stata somministrata anche una **terza prova** allo scopo di verificare se e in quale misura fossero in grado di utilizzare alcune formule linguistiche tipiche dell'interazione orale al livello A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue.

Come si può osservare dal grafico 8, nel complesso un terzo dei bambini è riuscito a utilizzare correttamente le formule linguistiche appropriate per interagire (salutare; chiedere e dire il proprio nome; chiedere e dire come si sta; chiedere e dire l'età; chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze); un altro terzo ha utilizzato formule solo parzialmente corrette o ha ricevuto dai suggerimenti del rilevatore, e infine nei rimanenti casi non sono state prodotte le formule linguistiche richieste.

Tenendo presente quanto si è detto in apertura riguardo la complessità dell'abilità d'interazione e l'inopportunità di forzarla durante la scuola dell'infanzia, i dati riportati nel grafico appaiono molto interessanti, infatti, se si considerano nel complesso i bambini che hanno prodotto in qualche misura formule linguistiche (accorpando i dati dei profili A e B) notiamo come nei 2/3 dei casi la *performance* dei bambini si avvicini a quanto richiesto dal Quadro Europeo a conclusione del livello A1.

Il 61% dei bambini, infatti, "interagisce in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che cerca di dire. Riesce a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati".

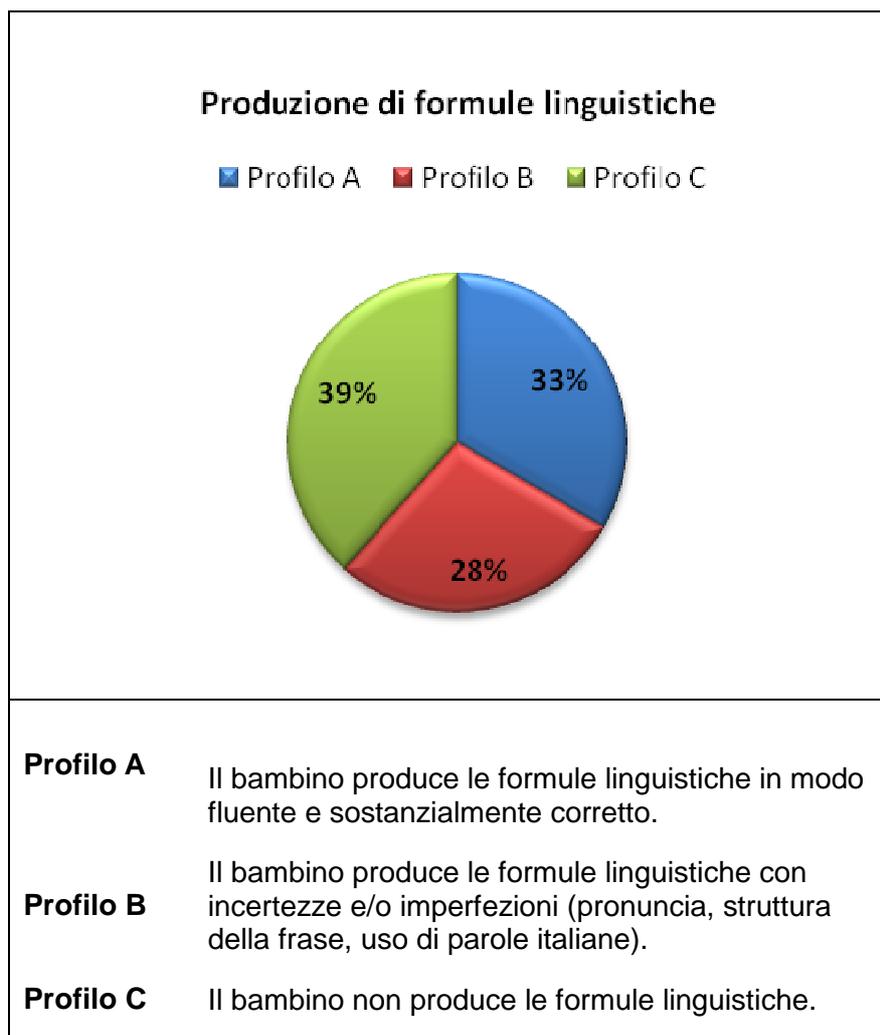


Grafico 8. Produzione formule linguistiche

Ovviamente questa osservazione è circoscrivibile alla sola prova effettuata, e non si può estendere a tutte le situazioni comunicative previste dal Quadro per il livello A1. È comunque interessante notare che i bambini osservati posseggono alcuni prerequisiti importanti, e sono già nella direzione corretta per sviluppare la competenza interazionale al livello A1.

Ferma restando, dunque, l'indicazione della ricerca scientifica riguardo l'inopportunità di forzare l'interazione orale nelle prime fasi di esposizione alla lingua straniera, i dati di questa indagine ci dicono che alcuni bambini sono già pronti a tentare le prime produzioni/interazioni.

Se da un lato non è consigliabile introdurre in modo sistematico attività che obbligano tutti i bambini a produrre lingua, si potrebbero utilizzare maggiormente e in modo progressivo tecniche di "sollecitazione linguistica", ossia strategie che possono essere applicate nel corso delle normali attività educative per offrire ai bambini occasioni aggiuntive per produrre lingua, qualora si sentano pronti.

Tra le strategie possibili ricordiamo, a titolo esemplificativo:

- a. il **decision-making**: specialmente nella gestione di attività individuali (disegnare, colorare, ritagliare, incollare, ecc.), la lingua straniera rischia di assumere un ruolo marginale; per garantire invece l'uso della lingua, si può evitare di distribuire tutti i materiali necessari per l'attività, e fare in modo che ciascun bambino sia posto in condizione di dover chiedere il materiale di cui ha bisogno (un pennarello, le forbici, un foglio, una matita, ecc.). Ciascun bambino potrà richiedere il materiale necessario utilizzando il linguaggio che preferisce, inclusa la gestualità, ma i bambini pronti a produrre lingua avranno l'occasione di esprimersi;
- b. la **produzione di frasi sospese**: soprattutto quando si sono ormai superate le prime fasi di esposizione alla lingua, accade spesso che i bambini siano in grado di anticipare l'*input* dell'insegnante sulla base di strategie inferenziali e *routine* linguistiche ormai consolidate. Per questa ragione, l'insegnante può far leva sulle capacità anticipatorie dei bambini producendo frasi sospese, o interrompendo improvvisamente una *routine* linguistica, in modo da sollecitare i bambini al completamento degli enunciati;
- c. **l'errore intenzionale**: una tecnica analoga a quella precedente consiste nel commettere errori volontari, che in genere i bambini correggono naturalmente facendo leva su competenze in lingua straniera consolidate. La strategia dell'errore intenzionale, tuttavia, dà per presupposto un livello minimo di competenza linguistica, e deve perciò essere utilizzata avendo coscienza di quali aspetti della lingua sono ormai entrati a far parte della competenza comunicativa dei bambini.

Queste sono solo alcune delle strategie che si possono implementare per offrire ai bambini occasioni per tentare di formulare le prime produzioni in lingua straniera, senza per questo dover ricorrere a veri e propri esercizi di produzione.

2.3 Considerazioni conclusive

Per concludere la presente relazione, riportiamo le domande di ricerca discusse nel primo paragrafo, proponendo un commento di sintesi.

- a. *Il contatto prolungato con una lingua straniera ha effetti positivi sul piano dell'acquisizione linguistica?*

Premesso che il campione preso in considerazione non può essere rappresentativo dell'intera popolazione prescolare trentina, i dati raccolti consentono di ipotizzare che l'esposizione alla lingua straniera possa avere effetti positivi sui bambini non solo a livello motivazionale (contatto positivo con la nuova lingua), ma anche a livello acquisizionale. Sussistono, quindi, le condizioni per ipotizzare un'estensione delle rilevazioni ad un campione di bambini più ampio, per ricercare ulteriori conferme sperimentali.

- b. *Nello specifico, dopo tre anni di esposizione ad input linguistici in lingua straniera, cosa sono in grado di comprendere i bambini?*

Partendo dalla constatazione scientificamente fondata che la comprensione è la prima abilità che si sviluppa nel contatto con la lingua straniera, la ricerca ha evidenziato che la totalità del campione è stato in grado di comprendere una storia (dato ricavato dal riordino delle sequenze narrative), e di comprendere un certo numero di comandi in lingua straniera. In merito alla comprensione della storia, è interessante sottolineare come non si trattasse di un racconto a scrittura controllata, bensì di un testo originale pensato per bambini madrelingua (quindi con una certa complessità linguistica), arricchito di immagini e interpretato dalle rilevatrici secondo specifiche tecniche di storytelling. Questo aspetto suggerisce che i bambini del campione avevano maturato raffinate abilità di comprensione linguistica, basate sull'integrazione dell'input verbale con gli altri supporti offerti dal contesto; è opportuno sottolineare che questo genere di abilità si sviluppano tipicamente quando il bambino è esposto ad un nuovo codice, e quindi si possono ritenere frutto dell'esposizione prolungata alla lingua straniera. In merito alla comprensione dei comandi, si sono rilevate differenze tra i bambini; alcuni infatti hanno dimostrato di comprendere tutti i comandi, mentre altri hanno manifestato una comprensione incompleta, ma nel complesso l'80% del campione è riuscito a portare a termine le consegne (nel 55% dei casi senza il sostegno del rilevatore). I dati a disposizione suggeriscono, quindi, che l'esposizione prolungata alla lingua straniera abbia consentito a tutti i bambini del campione di sviluppare, seppur a livelli diversi, l'abilità di comprensione linguistica.

- c. *Considerando la progressione nello sviluppo delle abilità linguistiche (dalla comprensione alla produzione/interazione), ci sono bambini che, avendo superato la fase del silenzio, sono già in grado di produrre lingua?*

Lo sviluppo delle abilità produttive in lingua straniera richiede tempo e necessità di stimoli specifici da parte dell'insegnante. L'impianto metodologico proposto dal

progetto PRISMA non ha mai richiesto agli insegnanti di forzare i bambini nella produzione, in quanto va rispettata la fase di silenzio che ogni alunno attraversa con i suoi tempi. Considerata questa premessa, il numero di bambini che sono stati in grado di produrre lingua non è risultato elevato; tuttavia, la qualità delle abilità produttive di questo numero appare di estremo interesse. Oltre alla specifica attivazione di strategie (si veda il punto e), si è rilevato che questi bambini erano in grado di veicolare efficacemente messaggi comunicativi attraverso non solo olofrasi, ma anche sintagmi nominali più complessi ed enunciati mistilingui. Si è dunque potuto osservare come in questi bambini fosse già iniziato il lento percorso che conduce allo sviluppo delle abilità produttive in lingua straniera.

- d. *Considerando il profilo di competenza A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo, che rappresenta il punto d'arrivo nello studio della lingua straniera alla scuola primaria, i bambini che hanno seguito un percorso di lingua straniera nella scuola dell'infanzia possiedono già alcune competenze paragonabili al livello A1, di cui la scuola primaria dovrebbe poi tener conto?*

La prova di interazione si è rivelata la più complessa per i bambini (perché in realtà più complessa è l'abilità d'interazione stessa), e di conseguenza pochi bambini sono riusciti a portare a termine la conversazione producendo esempi di lingua significativi. Nei bambini che sono stati inclusi nel campione definitivo si è potuta osservare l'interiorizzazione di formule linguistiche, utilizzate per produrre atti comunicativi, con o senza il sostegno del rilevatore. Poiché l'interazione veniva rilevata attraverso una prova sola, i dati a disposizione risultano parziali, e non consentono generalizzazioni. Ciò che risulta interessante, tuttavia, è che alcuni bambini sono stati in grado di sostenere una semplice conversazione in lingua straniera, dimostrando di aver già iniziato un percorso acquisizionale che condurrà allo sviluppo dell'interazione al livello A1.

- e *Secondo l'approccio comunicativo, imparare una lingua significa imparare a comunicare in lingua, che non significa tanto produrre frasi corrette, ma attivare un'ampia gamma di strategie per veicolare messaggi in modo efficace. La lingua straniera arricchisce quindi il ventaglio di strategie comunicative del bambino? Quali strategie comunicative usano i bambini per farsi capire?*

Attraverso la prova di produzione è emerso che molti dei bambini hanno dimostrato di aver acquisito (seppur con differenze individuali) specifiche strategie comunicative, che di norma si sviluppano solo quando si deve interagire in una lingua non materna. L'interiorizzazione di queste strategie dunque è da ritenersi frutto dell'esposizione alla lingua straniera. Le tipologie di strategie utilizzate erano varie, ma l'aspetto interessante è che solo in un caso è stata attivato l'evitamento, la qual cosa si può interpretare come un segnale del rapporto positivo che i bambini avevano maturato con le attività in lingua straniera, tanto da accettare anche sfide impegnative come quella proposta dalla prova di produzione.

2.3.1. Prospettive future

In un'ottica futura, tenendo presente che la ricerca sconsiglia di forzare la produzione da parte dei bambini, sarebbe forse opportuno introdurre gradualmente tra le attività nella scuola dell'infanzia anche compiti più sfidanti sul piano comunicativo, come quelli utilizzati per questa prova, con il solo obiettivo di stimolare i bambini a espandere e affinare il proprio bagaglio di strategie comunicative. Si getteranno così le basi per un corretto sviluppo della produzione e interazione orale, che costituiscono una finalità propria della scuola primaria.

APPENDICE: I dati raccolti

A. Prova di comprensione: dati percentuali

Fase 2. Risposta a comandi per la costruzione di materiali

Comprende i seguenti comandi	TEDESCO (espresso in %)			INGLESE (espresso in %)			DATO COMPLESSIVO (espresso in %)		
(1.1a) Prendi il rosso dalla scatola	86	7	7	30	24	46	56	16	28
(1.1b) Colora i capelli della strega	40	60	0	12	53	35	2%	56	19
(1.2a) Prendi il giallo	80	20	0	88	0	12	85	10	5
(1.2b) colora la borsa	14	54	32	12	36	52	13	44,5	44,5
(1.3a) Prendi il rosa	100	0	0	83	0	17	91	0	9
(1.3b) e colora il volto della strega	25	75	0	59	6	35	47	35	18
(1.3c) e le mani	74	26	0	65	24	11	69	25	6
(1.4a) Prendi il verde	94	3	3	65	17,5	17,5	78	11	11
(1.4b) e colora le scarpe	34	66	0	65	0	53	41	31	28
(1.5a) prendi il nero	66	34	0	47	12,5	17,5	69	22	9
(1.5b) e disegna un cappello grande sulla testa della strega	47	53	0	12,5	17,5	70	22	34	44
(1.6) Rimetti i colori nella scatola	66	34	0	70	12,5	17,5	69	22	9
(1.8a) ora prendi le forbici dalla scatola	53	34	13	53	17,5	29,5	53	25	22
(1.8b) e ritaglia le carte	84	13	3	40,5	12,5	47	59	11	30
(1.9) Ok, rimetti le forbici nella scatola	74	13	13	29,5	17,5	53	50	16	34

Fase 3. Ricostruzione delle sequenze narrative

Nomi dei bambini	TEDESCO espresso in %			INGLESE espresso in %			DATO COMPLESSIVO espresso in %		
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞
(2) Associa l'immagine alla sequenza narrativa corrispondente	87	13	0	83	17	0	85	15	9

B. Prova di produzione: tassonomia delle strategie

Strategia comunicativa	Esempi	
PARAFRASI		
A. Approssimazione	Il bambino usa una parola con significato simile a quella che vuol dire.	“color” anziché “water color”
B. Invenzione di parole	Il b. inventa parole teoricamente possibili in L2	“air ball” anziché “balloon”
C. Circumlocuzione	Il b. descrive le caratteristiche di un oggetto di cui non conosce il nome.	“The pen to draw” anziché “pencil”
TRANSFER		
Traduzione letterale	Il b. fa una traduzione parola per parola della frase che vuol dire.	“How many years you have?”
Italianizzazione	Il b. inventa parole a partire da quelle italiane	“cart” anziché “papier”
Mescolanza di codici	Il b. produce frasi in cui sono presenti elementi sia della lingua straniera sia dell'italiano.	“Sul tavolo there is a pen”
Mimo e onomatopee	Il b. usa il linguaggio del corpo per farsi capire.	Imita l'azione o il rumore legato all'oggetto
Richiesta di aiuto	Il b. chiede “Come si dice...?” oppure “Wath's...?”	
EVITAMENTO		
Cambio di argomento	Il bambino inizia a descrivere qualcosa, ma poi cambia idea perché non ci riesce.	

Il bambino è in grado di	TEDESCO (espresso in %)			INGLESE (espresso in %)			DATO COMPLESSIVO (espresso in %)		
(3.1) Salutare	100	0	0	90	0	10	94	0	6
(3.1) Chiedere il nome	50	0	50	10	80	10	39	54	7
(3.2) Dire il nome	88	12	0	89	0	11	88	6	6%
(3.2) Chiedere come va	88	12	88	0	37	63	0	25	75
(3.3) Dire come sta	0	75	0	43	28,5	28,5	29	57	14
(3.3) Chiedere l'età	0	0	100	0	28	72	0	13	87
(1.3) Dire l'età	25	75	0	43	28,5	28,5	29	57%	14
(1.4) Chiedere info su gusti personali	0	12	88	14	0	86	7	7	86
(1.4) Dare info su gusti personali	25	63	12	56	22	22	38	44	18

3. IL PROGETTO DI RICERCA NELL'ANNO 2013-2014

Nell'anno scolastico. 2012/2013 erano state somministrate tre prove a un campione complessivo di **32** bambini appartenenti al gruppo dei "grandi"; nell'anno scolastico 2013/2014 si è deciso di somministrare **la prima prova (comprensione) ad un campione complessivo di 88 bambini.**

Nel complesso delle due annualità si dispone quindi di un campione totale di:

$$88+32 = 120 \text{ bambini per la prima prova}$$

Ciò rispetta il principio scientifico secondo cui la comprensione orale è un'area di sviluppo su cui puntare per tutti i bambini

Nonostante l'entità del campione non consenta (ancora) generalizzazioni, i dati qui presentati sono interessanti perché possono aiutare a comprendere alcuni benefici dell'esposizione alla lingua straniera in un gruppo di bambini. L'impianto di ricerca che si è messo a punto, inoltre, è replicabile, e quindi consentirà in futuro di ampliare il campione.

La comprensione orale è stata rilevata attraverso la prova strutturata descritta nel paragrafo 1.2.4.1. "Strumenti per la comprensione orale".

3.1 I dati della ricerca sulla comprensione orale: risultati, interpretazione e indicazioni

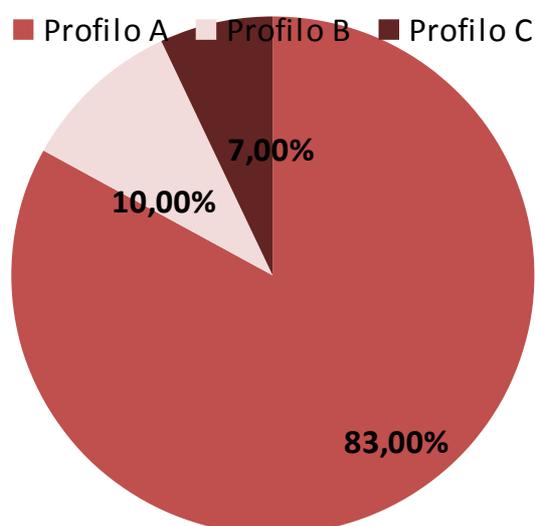
In questo paragrafo proponiamo l'analisi dei dati raccolti per la prova di comprensione, mettendo in luce alcuni aspetti che ci sembrano importanti sul piano scientifico e che possono dare indicazioni su come proseguire e migliorare i programmi di sensibilizzazione linguistica nelle scuole dell'infanzia trentine.

Il grafico 1 evidenzia che, dopo aver ascoltato il racconto, quasi tutti i bambini sono stati in grado di disporre nell'ordine corretto le immagini con le sequenze narrative della storia.

I dati sono indubbiamente positivi, soprattutto se si considera che il racconto, come detto precedentemente, era una storia pensata per bambini madrelingua.

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

Grafico 1.
Ricostruzione delle sequenze narrative



Profilo A	Il bambino ricostruisce correttamente (quasi) tutta la sequenza (6-7 elementi su 7).
Profilo B	Il bambino ricostruisce correttamente gran parte della sequenza (4-5 elementi su 7).
Profilo C	Il bambino ricostruisce solo parzialmente la sequenza (1-3 elementi su 7).

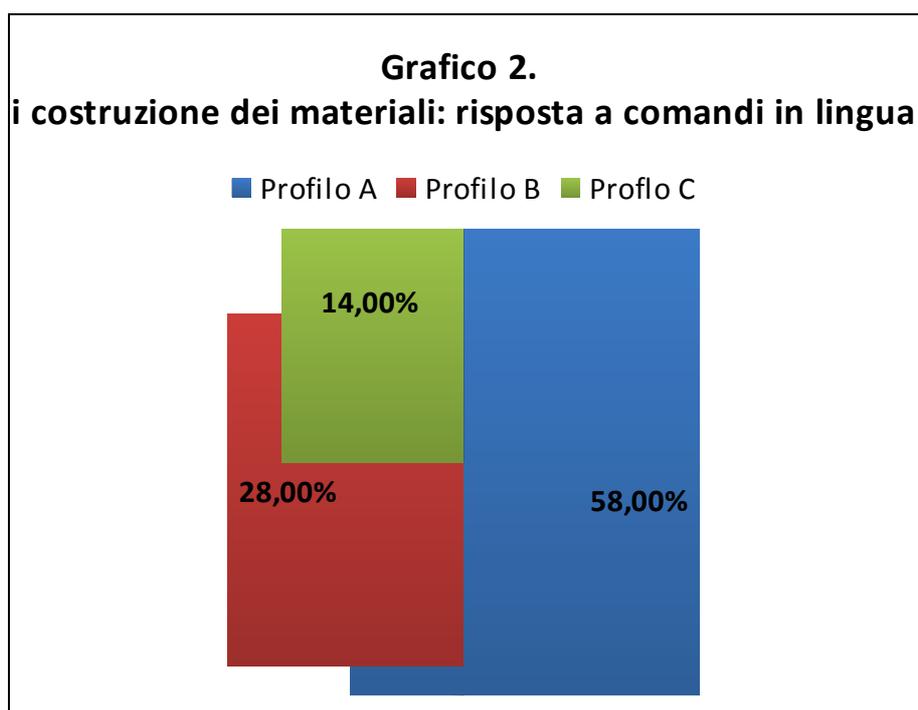
Per quanto riguarda, invece, la comprensione di “comandi”, il grafico 2 evidenzia che oltre la metà dei bambini (58%) ha saputo rispondere a comandi in lingua straniera senza necessità di supporti extralinguistici (profilo A). E’ da considerare positiva, comunque, anche la presenza di un 28% di bambini che, pur avendo necessità di maggiori conferme non linguistiche da parte del rilevatore o dei compagni, riesce comunque a portare a termine il compito facendo leva sugli indizi non verbali forniti.

Nel complesso, dunque, ben l’86% dei bambini dimostra di saper comprendere – con o senza aiuti – una serie di comandi in lingua straniera.

Se analizziamo le performance dei due sotto-campioni (inglese e tedesco), notiamo che mentre nella tornata di rilevazioni del 2013 il gruppo di tedesco aveva ottenuto una performance di oltre 10 punti percentuali superiore al campione di inglese, nelle rilevazioni del 2014 la situazione risulta invertita, con il gruppo d’inglese che ottiene un risultato superiore di 8 punti al campione di tedesco. Ad ogni modo, sommando le percentuali dei profili A e B notiamo che in entrambi i gruppi abbiamo circa l’85% di bambini che – con o

senza supporto extralinguistico – sono comunque in grado di comprendere comandi in lingua straniera.

La comparazione tra i due campioni ci dice, quindi, che anche in questo caso non si evincono differenze significative tra i due gruppi (la cui performance – è bene ricordarlo – può sempre essere soggetta a variabili esterne, quali stanchezza, distrazione, rumore ambientale ecc.). Di conseguenza, possiamo affermare che una percentuale significativa di bambini è in grado di comprendere istruzioni impartite in lingua straniera, a prescindere dalla lingua di esposizione.



Profilo A	Il bambino risponde al comando senza aver bisogno di supporti extra-linguistici.
Profilo B	Il bambino risponde al comando solo con il supporto extralinguistico dell'intervistatore o chiede conferma al rilevatore o ai compagni prima di svolgere l'azione.
Profilo C	Il bambino non risponde al comando, o interpreta scorrettamente il comando stesso.

I dati finora discussi riguardano le performance dei bambini rispetto agli obiettivi della prova (costruire i materiali, riordinare le sequenze narrative, ecc.), è interessante, però, notare che in molti casi le reazioni spontanee dei bambini sono andate ben oltre lo svolgimento del compito assegnato: sia nella fase di ascolto della storia sia nella fase di

risposta fisica ai comandi, infatti, si sono registrate produzioni non sollecitate, che sono una spia importante del grado di interiorizzazione della lingua da parte del bambino.

Tra le produzioni osservate riportiamo le seguenti:

- **anticipazione** dei nomi degli animali presenti nelle illustrazioni del libro, che venivano pronunciati da alcuni bambini prima ancora che il rilevatore li nominasse;
- **casi di verbalizzazione**, ossia descrizione di ciò che era raffigurato dalle illustrazioni (ad esempio: “*die Spinne mangia la mosca*”);
- **commenti spontanei** (ad esempio: “*lo sapevo che scoppiava come die Luftballoon!*”);
- **esempi di “linguaggio interiore”**, ossia l’uso della lingua per parlare fra sé e sé (mentre colora un bambino dice “io lo faccio red”; mentre sta per ritagliare una tessera un compagno dice “io adesso taglio die Muh”);
- **traduzione spontanea verso lingua materna**, talvolta per richiedere conferma di comprensione, ma in altri casi anche solo con funzione di auto-conferma (ad esempio, dopo aver compreso di dover colorare la borsa della strega, un bambino afferma tra sé e sé: “Die tasche è la borsa”);
- **uso della lingua**, o della mescolanza di codici, con funzione interattiva, per esprimere richieste di conferma: “*È questo gelb?*”, “*Tutto gelb?*”, “*Die Tasche... cos’è? L’ombrello?*”, “*Black?*”;
- **risposte a domande dirette formulate dal rilevatore**:
 - Rilevatore: “*Seid ihr fertig?*” Bambino: “*lo ho ancora un capello e finisco... ja*”;
 - risposte negative al comando: “*Nein, io schlafen*”;
 - esclamazioni: “*Ach so?*”

3.2 Conclusioni e prospettive future

Considerando nel complesso i dati relativi a questa prova, i risultati della ricerca trentina confermano che è assolutamente opportuno continuare a puntare sulla comprensione orale nei programmi di esposizione alla lingua straniera nella scuola dell’infanzia. I dati, infatti, mostrano che la maggior parte dei bambini, a conclusione del triennio, ha maturato un certo livello di comprensione applicata sia all’ascolto di storie sia alla decodifica di comandi. Poiché la letteratura scientifica insiste sulla necessità di puntare sulla comprensione orale come base per il corretto sviluppo delle altre abilità, in prospettiva futura sarebbe opportuno pianificare un programma di potenziamento della comprensione orale attraverso il contatto con diverse tipologie testuali e funzioni comunicative. I dati della ricerca trentina ci dicono che i bambini sanno comprendere testi narrativi e input basati sulla funzione regolativa della lingua, ma una pianificazione attenta delle attività didattiche può portare i bambini a comprendere anche altre tipologie di testi e funzioni comunicative.

4. MATERIALI E METODOLOGIA DELLA RILEVAZIONE

Questo capitolo presenta la metodologia e i materiali utilizzati per le prove di rilevazione.

4.1 La prova orale

4.1.1 Vademecum per lo svolgimento della prova di produzione orale

Struttura della prova

La produzione orale è l'abilità di produrre messaggi efficaci nella lingua target per raggiungere uno scopo concreto (descrivere un'immagine, raccontare un evento, esprimere un'opinione). La produzione si distingue dall'interazione perché in questo caso il parlante ha un obiettivo preciso e costruisce il suo discorso per raggiungere l'obiettivo (nell'interazione, invece, il parlante può essere interrotto dall'interlocutore e deve rispondere prontamente a domande non preparate).

Nel processo di accostamento alla lingua straniera in tenera età i bambini attraversano diverse fasi di sviluppo e non sempre a conclusione di un percorso triennale i bambini sono in grado di affrontare una prova di produzione orale. Per questa ragione non ci si deve scoraggiare se la prova non ha successo con alcuni bambini. Ai fini delle rilevazioni si somministrerà la prova a tutto il campione, e in un secondo momento si individueranno quelle produzioni più significative che meritano un'analisi più approfondita.

Durata

La prova nel suo complesso durerà **3-5 minuti**.

Tipologia di prova

La prova consiste in un indovinello e sarà svolta da una coppia di bambini insieme al collaboratore. La coppia deve descrivere un'immagine al collaboratore, senza fargliela vedere. Seguendo le istruzioni dei bambini, il rilevatore dovrà cercare di capire com'è fatta l'immagine e riprodurla su un foglio bianco, mostrando il disegno solo alla fine per un confronto con i bambini.

Questa tipologia di prova è stata ampiamente utilizzata nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole primarie per rilevare l'interlingua di italiano L2 dei bambini stranieri residenti in Italia. Essendo poco strutturata, questa prova consente di raccogliere una vasta gamma di dati linguistici lasciando il bambino libero di dire quello che riesce a dire, eventualmente anche servendosi della lingua materna o di altre strategie linguistico-comunicative.

Obiettivi

L'obiettivo principale della prova consiste nel raccogliere "campioni di interlingua di inglese/tedesco LS", ossia produzioni semi-libere da parte dei bambini, al fine di indagare la capacità di usare tutte le risorse linguistiche a disposizione, quali ad esempio:

- parole inglesi/tedesche;
- espressioni formulaiche;
- enunciati mistilingui;
- uso "creativo" della lingua (calchi dall'italiano);
- strategie comunicative (riformulazioni, ripetizioni, ecc.).

Le immagini

L'immagine costituisce l'input fondamentale per attivare la produzione linguistica, quindi la sua costruzione è stata realizzata con cura per far emergere competenze linguistiche e comunicative specifiche.

Le immagini predisposte dall'Ufficio infanzia sono quattro e rappresentano ambienti domestici propri anche delle esperienze di vita quotidiana nelle scuole dell'infanzia: cucina, cameretta, salotto, bagno. Le immagini che si utilizzeranno per questa prova non rappresentano "azioni", ma "scene statiche". Questo consentirà di raccogliere dati principalmente sul sistema nominale (uso degli aggettivi, dei sostantivi, singolare/plurale, preposizioni), mentre per quanto riguarda il sistema verbale potrebbero emergere alcuni verbi di stato (essere/stare). È importante dire ai bambini che devono descrivere l'immagine ("Dimmi quello che vedi ed io devo cercare di indovinare com'è fatta l'immagine").

Evitate di chiedere istruzioni su come dovete disegnare l'immagine, perché in questo caso emergerebbero gli imperativi, mentre ai fini di questa ricerca è più opportuno rilevare la capacità dei bambini di costruire una frase minima: Soggetto + Verbo + Oggetto.

Per favorire al massimo le possibilità di produzione linguistica dei bambini l'immagine contiene oggetti noti che si differenziano per colore, dimensione e numero: in questo modo il bambino potrà dimostrare se ha capito che in inglese/tedesco l'aggettivo precede di norma il nome, e se sa distinguere singolare e plurale.

L'immagine è abbastanza essenziale, ma non eccessivamente povera di elementi: il fatto di avere a disposizione più elementi è un vantaggio per il bambino, che può concentrarsi su quelli che conosce, tralasciando gli altri, senza bloccarsi nella produzione.

- Indicazioni per lo svolgimento della prova** La prova durerà circa **10 minuti**. Per lo svolgimento, riprendiamo e integriamo le istruzioni per gli insegnanti della scuola dell'infanzia già fornite da Pallotti e Ferrari⁴ per l'italiano L2.
- Come introdurre la prova** Si descrive l'attività come un gioco, che inizia scegliendo da parte dei bambini una tra le quattro immagini proposte e spiegando loro che dovranno descrivere la figura.
Il rilevatore dirà di non conoscere l'immagine e che dovrà indovinare quello che i bambini descriveranno: "Cercate di dirmi per bene tutto quello che vedete, dove sono le varie cose, di che colore sono, perché io devo disegnare un'immagine uguale alla vostra. Alla fine vediamo se io sono stata brava ad ascoltare e voi siete stati bravi a raccontare."⁵
Le istruzioni si forniscono in italiano, precisando però che durante il gioco si userà l'inglese/il tedesco e quindi il bambino dovrà cercare di rispettare la regola.
Nel caso in cui i bambini non riescano a trovare un accordo su quale immagine scegliere per il gioco di descrizione, si può proporre ai bambini di tenere entrambi le immagini, descrivendone prima una e a seguire l'altra, di conseguenza il rilevatore effettuerà due distinti disegni.
È importante disegnare qualsiasi cosa il bambino dica, o tenta di produrre in L2, per non rischiare, a fine prova, di far vedere al bambino un foglio bianco.
- Come gestire la prova** Si riportano di seguito alcune indicazioni! su come gestire la prova, a cui il rilevatore dovrà cercare di attenersi⁶.
- a. L'adulto può parlare, ma deve fare interventi brevi e generici, volti a:
- rassicurare i bambini: "Sì, va bene, okay, allora, ci sono due paperelle";
 - stimolarli se si fermano: e poi? Cosa c'è ancora? Ci sono altre cose?;
 - chiedere chiarimenti: "Scusa non ho capito bene, me lo dici ancora che non ho sentito?";
 - scherzare e sdrammatizzare: "Che gioco difficile, non so se sono capace! Sei bravissimo! Chissà cosa salta fuori..."

⁴ Progetto MEMO (2008)

⁵ adattato da Pallotti e Ferrari, 2008.

⁶ I punti A, B, C e D sono tratti da Pallotti e Ferrari, Progetto MEMO, 2008.

-
- b. Non bisogna fare domande precise di contenuto, del tipo: Di che colore sono gli alberi? Quante persone ci sono vicino al giornalaio? Cosa c'è in basso?... I bambini parleranno finché avranno qualcosa da dire; se dopo qualche invito a proseguire non hanno nulla da aggiungere, ci si fermerà.
 - c. Se i bambini non conoscono le parole precise per indicare un oggetto, li si incoraggerà a dirlo in altri modi, ad esempio con una perifrasi (l'edicola può diventare una casa coi giornali, un giornalaio, una casina verde).
 - d. Non si correggerà in alcun modo la loro versione. Gli unici casi in cui si interverrà sarà quando ciò che dicono è talmente incomprensibile da pregiudicare la comunicazione: si chiederà allora come hai detto? cosa c'è vicino all'albero? (se ha menzionato un albero).
 - e. Questo tipo di interventi dovranno essere sempre in lingua inglese/tedesco, eventualmente supportati dal linguaggio corporeo per favorire la comprensione da parte dei bambini.
 - f. Se per caso un bambino dovesse fermarsi perché non ricorda una parola e non riesce a dirla in altro modo, il rilevatore può suggerire la parola in modo da infondergli sicurezza e spronarlo a continuare; se il bambino conosceva effettivamente la parola tenderà a ripeterla correttamente (avendola già imparata prima) e potrà accadere che la riutilizzi anche successivamente; se invece non la conosce, tenderà a imitarne approssimativamente il suono, oppure annuirà e proseguirà.
 - g. Nel caso in cui un bambino chieda "come si dice questo in inglese/tedesco?" il rilevatore dovrà incoraggiare il bambino a esprimersi come può senza paura, perché l'uso della lingua straniera fa parte del gioco.

***Come
concludere
la prova***

Alla fine si mostrerà il disegno e lo si commenterà insieme, lasciando parlare molto la coppia di bambini, che potrà dire cosa manca, in che cosa sono diversi, se la versione del rilevatore piace loro o no ecc.⁷

***La raccolta
dei dati***

Diversamente dalle prove di comprensione e interazione, con questo tipo di prova non si intende raccogliere dati quantitativi, bensì osservare secondo un approccio più qualitativo le strategie

⁷ Adattato da Pallotti e Ferrari, 2008.

linguistiche e comunicative che possono aver appreso i bambini in età prescolare per effetto dell'accostamento alla lingua straniera. Grazie alle video-registrazioni è possibile riascoltare in un secondo momento la produzione delle coppie. Può essere molto utile anche trascrivere la produzione o parte di essa, per avere una visione d'insieme di quanto è stato prodotto dai bambini.

Le osservazioni andranno raccolte nella “Scheda di rilevazione della produzione”, che è strutturata in due parti:

- a. le strutture linguistiche (articoli, singolare/plurale, ordine Soggetto + Oggetto + Verbo, ecc.). Le strutture indicate nella scheda sono desunte dalla ricerca internazionale sulle sequenze di acquisizione dell'inglese L2 e del tedesco L2 (Gass e Selinker, 2001); questa parte sarà compilata da Michele Daloiso solo sul campione di produzioni significative segnalate dai rilevatori;
- b. le strategie comunicative usate per veicolare efficacemente i messaggi; anche in questo caso, le strategie indicate nella scheda provengono dalla ricerca internazionale (in particolare il modello di Tarone, 1978, integrato da chi scrive); questa parte sarà compilata dai rilevatori sull'intero campione.

Per favorire l'utilizzo della parte della scheda relativa alle strategie comunicative presentiamo di seguito una tabella con una sinossi di riferimento con la definizione di ciascuna strategia e alcuni esempi che aiutano a comprenderla.

Strategia comunicativa	Esempi
<p style="text-align: center;">PARAFRASI</p> <p>a. Approssimazione: il bambino usa una parola significato simile a quella che vuol dire</p> <p>b. Invenzione di parole: il bambino inventa parole teoricamente possibili in L2</p> <p>c. Circumlocuzione: il bambino descrive le caratteristiche di un oggetto di cui non conosce il nome.</p> <p style="text-align: center;">TRANSFER</p> <p>a. Traduzione letterale: il bambino fa una traduzione parola per parola della frase che vuoi dire.</p> <p>b. Italianizzazione: il bambino inventa parole a partire da quelle italiane.</p> <p>c. Mescolanza di codici: il bambino produce frasi in cui sono presenti elementi sia della lingua straniera sia dell'italiano.</p> <p>d. Mimo e onomatopee: il bambino usa il linguaggio del corpo per farsi capire.</p> <p>d. Richiesta di aiuto: il bambino chiede "Come si dice...?" oppure "What's...?"</p> <p style="text-align: center;">EVITAMENTO</p> <p>a. Cambio di argomento: il bambino inizia a descrivere qualcosa, ma poi cambia idea perché non ci riesce.</p>	<p>"color" invece di "watercolor"</p> <p>"airball" anziché "balloon"</p> <p>"the pen to draw" anziché "pencil"</p> <p>"How many years you have?"</p> <p>"cart" anziché "paper"</p> <p>"Sul tavolo there is a pen"</p> <p>Imita l'azione o il rumore legato all'oggetto</p>

4.1.2 Scheda per la rilevazione della produzione orale

Scheda di rilevazione della produzione orale

Data: Scuola: Coppia n.

Compilazione a cura del rilevatore sull'intero campione di bambini.

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

Commento complessivo

.....

.....

.....

.....

4.2 La prova di comprensione

4.2.1. Vademecum per lo svolgimento della prova di comprensione

Struttura della prova L'obiettivo della prova di comprensione consiste nel verificare se e in quale misura il bambino è in grado di comprendere a livello generale una storia per bambini raccontata in lingua straniera. Dopo aver raccontato la storia con l'aiuto di un libro per immagini, l'intervistatore proporrà ad un gruppo di 5 bambini un gioco di comprensione che richiede una risposta fisica.

Tempo La prova nel suo complesso ha una durata di circa **40 minuti**, inclusa la fase di preparazione del materiale.

La storia Per l'inglese è stata selezionata la storia "*There was an old lady who swallowed a fly*", che rappresenta un classico della tradizione anglosassone (originariamente era una filastrocca, da cui poi è stato creato il libro), mentre per il tedesco se ne propone una versione tradotta dall'Ufficio infanzia in collaborazione con i rilevatori.

La storia racconta di un'anziana signora che inavvertitamente ingoia una mosca, e poi un ragno (perché mangi la mosca), poi un uccellino (perché mangi il ragno), finché alla fine ingoia un cavallo intero. È stato scelto questo racconto non solo per il suo valore culturale, ma soprattutto perché presenta un lessico concreto e familiare ai bambini (animali) e anche le parole più complesse possono essere rese facilmente comprensibili attraverso la gestualità. Il racconto viene usato regolarmente nei laboratori di lingua inglese nel ciclo prescolare che sono tenuti nella Municipalità di Venezia, e riscuote in genere un grande successo sul piano della partecipazione dei bambini.

Per la versione in inglese si suggerisce l'uso del libro per immagini pubblicato da Simms Taback. Per la versione tedesca è necessario costruire un libretto analogo servendosi della traduzione in tedesco.

Nel rispetto della sensibilità dei bambini in questa fascia d'età, si sono effettuate due modifiche fondamentali:

1. il personaggio della signora viene sostituito con quello di una strega; il testo diventa quindi: "*There was an old witch who swallowed a fly*", "*Es war einmal eine alte Hexe, die eine Fliege schluckte*".
2. la scena finale è stata leggermente modificata (la strega "esplode") per accentuare l'inverosimiglianza del racconto.

Di seguito il testo della storia in inglese, con le modifiche effettuate e la rispettiva versione riadattata in tedesco.

Versione in inglese	Traduzione in tedesco
<p>There was an old witch who swallowed a fly. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die eine Fliege schluckte. Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a spider. That wiggled and jiggled and tickled inside her. She swallowed the spider to catch the fly. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die eine Spinne schluckte. Die Spinne krabbelte und kribbelte in ihrem Bauch. Sie schluckte die Spinne, um die Fliege zu fangen. Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a bird. How absurd! She swallowed a bird. She swallowed the spider to catch the spider. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die eine einen Vogel schluckte. Wie absurd! Sie schluckte den Vogel, um die Spinne zu fangen. Sie schluckte die Spinne, um die Fliege zu fangen. Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a cat. Imagine that! She swallowed a cat. She swallowed the cat to catch the bird. She swallowed the bird to catch the spider. She swallowed the spider to catch the fly. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die eine Katze schluckte. Stellt euch vor! Sie schluckte eine Katze. Sie schluckte die Katze, um den Vogel zu fangen. Sie schluckte den Vogel, um die Spinne zu fangen. Sie schluckte die Spinne, um die Fliege zu fangen. Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a dog. She went whole hog to swallow the dog. She swallowed the dog to catch the cat. She swallowed the cat to catch the bird. She swallowed the bird to catch the spider. She swallowed the spider to catch the fly. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die einen Hund schluckte. Es war gar nicht so leicht, den Hund zu schlucken. Sie schluckte den Hund, um die Katze zu fangen. Sie schluckte die Katze, um den Vogel zu fangen. Sie schluckte den Vogel, um die Spinne zu fangen. Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Sie schluckte die Spinne, um die Fliege zu fangen. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a cow. I don't know how she swallowed the cow. She swallowed the cow to catch the dog. She swallowed the dog to catch the cat. She swallowed the cat to catch the bird. She swallowed the bird to catch the spider. She swallowed the spider to catch the fly. I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die.</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die eine Kuh schluckte. Ich weiß nicht, warum sie die Kuh schluckte. Sie schluckte die Kuh, um den Hund zu fangen. Sie schluckte den Hund, um die Katze zu fangen. Sie schluckte die Katze, um den Vogel zu fangen. Sie schluckte die Spinne, um die Fliege zu fangen. Sie schluckte den Vogel, um die Spinne zu fangen. Ist sie verrückt?</p>
<p>There was an old witch who swallowed a horse... She fell down after eating the horse and she exploded of course!</p>	<p>Es war einmal eine alte Hexe, die ein Pferd schluckte... Sie fiel zu Boden auf ihrem Balkon und platzte wie ein Luftballon!</p>

Le fasi della prova

La prova si svolge in tre fasi:

- racconto della storia con il supporto di un libro per immagini;
- costruzione dei materiali per la prova di comprensione;
- svolgimento della prova di comprensione strutturata.

a. La fase del racconto

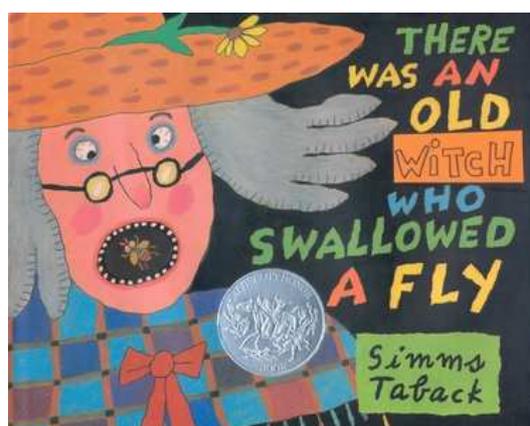
Raccontare una storia in lingua straniera non significa semplicemente leggere un testo, ma piuttosto interpretarlo. È fondamentale inoltre attivare specifiche strategie per rendere il racconto coinvolgente e comprensibile.

Alcune indicazioni metodologiche di riferimento per il racconto della storia

Creare curiosità Per creare aspettativa e curiosità nei bambini mettete il libro (e i materiali che vi servono per la fase successiva) dentro una "borsa magica" e fatela toccare ai bambini, chiedendo loro di formulare ipotesi su cosa ci sarà dentro.

Sistemazione e nomi Disponete i bambini secondo una modalità che consenta a tutti di vedere bene il libretto e di seguire il racconto senza distrazioni (ad esempio, disporre i bambini in semicerchio seduti sulle sedie o panchine, oppure seduti per terra sopra un tappeto). Presentatevi usando la lingua italiana, chiedete ai bambini il loro nome e scandite il numero assegnato al gruppo per le videoriprese.

Il titolo Estraiete il libro e leggete ai bambini il titolo. Concentratevi sulla copertina, ripetete il titolo e in corrispondenza delle parole "witch" e "fly" ("Hexe" e "F/iege") indicate le immagini corrispondenti.



Durante il racconto Sfogliate il libro e andate alla pagina interna, dove è riportato il titolo, ma ci sono anche le immagini degli altri protagonisti della storia (il gatto, il cane, l'uccellino ecc.) e, facendovi aiutare dai bambini, indicate gli animali pronunciandone il nome.

In generale, ogni sequenza narrativa del racconto è costruita su quattro pagine.

La prima pagina illustra uno scenario, dove al centro è presente l'animale su cui è incentrata la scena (ad esempio, qui c'è la mosca, in un'altra pagina c'è il ragno, ecc.);



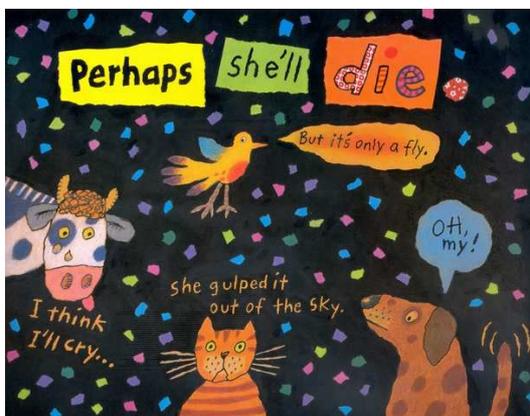
la seconda pagina (a destra) raffigura la strega e notiamo che c'è un buco all'altezza dello stomaco.



Girando la pagina si è creata una composizione per cui all'altezza del buco si vede l'animale della prima pagina, che la strega ha mangiato.



La storia continua allo stesso modo per tutti gli animali che verranno mangiati e che si ritroveranno nella pancia della strega. La quarta pagina raffigura le reazioni e i commenti degli animali.



Indicazioni sulle modalità di presentazione

Nel raccontare ciascuna sequenza narrativa è bene seguire questa procedura.

Individuare l'animale

Concentratevi sulla prima pagina e chiedete ai bambini di osservare l'immagine; riproducete il verso dell'animale protagonista della scena e chiedete ai bambini di individuarlo.

Imitare la strega

Proseguite il racconto spostandovi sulla seconda pagina e recitate la scritta "There was an old witch who swallowed the fly", (Es war einmal eine alte Hexe, die eine Fliege schluckte) imitando la strega "distratta" che guardandosi intorno a bocca aperta... amh... ingoia una mosca e fate notare ai bambini che c'è un buco in corrispondenza dello stomaco;

Attenzione alle rime

Girate pagina e completate il ritornello del racconto con "I don't know why she swallowed the fly. Perhaps she'll die!" (Ich weiß nicht, warum sie die Fliege schluckte. Ist sie verrückt). Fate notare ai bambini che ora nello stomaco della strega c'è una mosca. Poiché per la prova in inglese il racconto si svolge in rima, cercate di non spezzare troppo il ritmo del racconto, specialmente nel passaggio dalla seconda alla terza pagina. La parola finale di ciascuna frase, inoltre, è sempre in rima con le altre, quindi cercate di accentuarla;

Fare voci diverse per ogni animale

Concentratevi ora sulla quarta pagina e interpretate i commenti dei vari animali, cercando di dare un timbro di voce diverso ad ogni personaggio, e di modulare la voce in modo da esprimerne anche i sentimenti (per esempio, la mucca nella quarta pagina sta piangendo, mentre l'uccellino non è preoccupato). Man mano che interpretate un personaggio diverso, indicate con il dito l'animale che sta parlando.

Gestualità

Dalla sequenza successiva, dare enfasi al verbo catch/fangen con voce e gesto della mano che afferra.

b. La fase di costruzione dei materiali

La preparazione dell'ambiente Dopo aver raccontato la storia, disponete i bambini su un lato di un tavolo in modo che ognuno abbia un suo spazio per lavorare, e tirate fuori dalla "borsa magica" le schede di lavoro.

Materiali Ciascun bambino riceverà:

- una scheda in A4 con l'immagine ingrandita della strega; su ciascuna scheda scrivere nome bambino e n. progressivo che è stato assegnato (come da elenco per videoripresa) un'altra scheda colorata con le immagini degli animali (sono presenti i 7 animali della storia – mosca, ragno, uccello, gatto, cane, mucca e cavallo + 2 animali -serpente ed elefante – che non serviranno per l'attività, e che quindi fungono da distrattori);
- una scatola contenente forbici e pennarelli colorati (colore rosso, giallo, rosa, verde, nero e lilla + 2 pennarelli che non serviranno per l'attività, e che quindi fungono da distrattori, colore blu e arancione).

Indicazioni per lo svolgimento dell'attività

Le azioni richieste La costruzione dei materiali avverrà attraverso il "Total Physical Response": chiederete infatti ai bambini di compiere una serie di azioni (ritagliare le immagini, colorare, disegnare) impartendo comandi in lingua straniera.

La costruzione dei materiali costituisce parte integrante della prova di comprensione: in questa fase, infatti, si verificherà la capacità dei bambini di rispondere fisicamente a comandi impartiti in lingua straniera.

Seguire dunque la seguente procedura:

- in italiano informate i bambini che il gioco consiste nel colorare la scheda e che dovranno prestare attenzione per capire cosa colorare e con quale colore perché farete loro degli scherzetti per vedere se sono attenti;
- impartite il comando in lingua inglese/tedesca dapprima senza utilizzare la gestualità, in modo da verificare se ciascun bambino sa eseguire il compito comprendendo ciò che viene effettivamente detto.

Bambini in difficoltà Se qualche bambino è in difficoltà ripetete il comando nuovamente senza usare la gestualità.
Se le difficoltà persistono accompagnate il comando con gestualità, mimica o indicando l'oggetto a cui vi state riferendo.
Se qualche bambino dimostra di continuare a non comprendere,

aiutatelo a svolgere il compito in modo da garantire comunque la corretta costruzione del materiale.

È essenziale seguire questa procedura perché nella scheda di rilevazione della comprensione si dovrà indicare se il bambino è in grado di compiere l'azione anche senza supporto verbale.

Nello svolgere l'attività potete usare la lingua straniera liberamente, ma si richiede di utilizzare perlomeno i seguenti comandi, che saranno oggetto di rilevazione.

I colori indicati non corrispondono a quelli dell'immagine che i bambini hanno visto nel libro (la qual cosa consente di verificare che i bambini comprendano il comando e non colorino sulla base dell'immagine che ricordano).

Attenzioni

Nel presentare la scheda degli animali da ritagliare:

- nominare tutti gli animali;
- dare ordine di prendere le forbicine e ritagliare le immagini mostrando il risultato finale (tesserine bianche precedentemente preparate da voi);
- finito il ritaglio, aiutare i bambini a cantare le tessere per assicurarsi che ognuno ne abbia **9** (7 animali della storia + 2 distrattori).

Comandi base per la rilevazione

Inglese	Tedesco
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Take the red crayon from the box and colour the witch's hair.</i> • <i>Take the yellow crayon and colour the bag.</i> • <i>Take the pink crayon and colour the witch's face and hands.</i> • <i>Take the green crayon and colour the shoes.</i> • <i>Take the black crayon and draw a big hat around the head.</i> • <i>Put the crayons back in the box.</i> • <i>Now I take the picture of the witch and I give you a new piece of paper.</i> • <i>Now get the scissors from the box and cut the cards.</i> • <i>Ok, put the scissors back in the box.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nehmt den roten Stift aus der Schachtel und bemalt die Haare der Hexe.</i> • <i>Nehmt den gelben Stift und bemalt die Tasche.</i> • <i>Nehmt den rosa Stift und bemalt das Gesicht und die Hände der Hexe.</i> • <i>Nehmt den grünen Stift und bemalt die Schuhe.</i> • <i>Nehmt den schwarzen Stift und malt einen großen Hut auf den Kopf der Hexe.</i> • <i>Legt jetzt die Stifte in die Schachtel zurück.</i> • <i>Jetzt nehme ich die Zeichnung der Hexe und gebe euch ein neues Blatt Papier.</i> • <i>Nehmt jetzt die Schere und schneidet die Karten aus.</i> • <i>Gut! Legt jetzt die Schere in die Schachtel zurück.</i>

c. Svolgimento della prova di comprensione strutturata

Dopo il racconto, la prova di comprensione e consiste in un'attività di risposta fisica. Ciascun bambino avrà a disposizione la sagoma della vecchia strega, con una grande pancia, e le raffigurazioni su cartoncino colorato (1 colore differente per ogni bambino) di 9 animali: 7 animali ingoiati di volta in volta dalla strega + 2 elementi distrattori. Seguendo il racconto, ciascun bambino dovrà attaccare con nastro adesivo di volta in volta l'animale corretto in corrispondenza della pancia (le tessere saranno quindi incollate una sopra l'altra, in modo che il rilevatore possa verificare se l'ordine è corretto).

Svolgimento della prova

Nella fase precedente i bambini hanno costruito i materiali che serviranno per la prova di comprensione.

Ogni bambino svolgerà l'attività individualmente usando quel materiale.

Prima di procedere con la prova, ritirate le scatole dal tavolo (disturbano lo svolgersi delle attività) e distribuite le schede con l'immagine della strega.

Dite ai bambini, in italiano, che ascolteranno nuovamente la storia ma questa volta senza il libro.

Sarete voi a raccontare la storia (recitando solo i ritornelli principali, così come precedentemente riportati).

Spiegate loro che ad ogni ritornello, segnalato da un vostro battito di mano, dovranno prendere la tessera dell'animale corrispondente e incollarla sulla pancia della strega.

Dite inoltre che la regola di questo gioco è che voi non potete rispondere se è giusto o sbagliato.

A questo punto, recitate in inglese/tedesco i ritornelli senza usare eccessivamente il linguaggio corporeo, e senza imitare i versi degli animali corrispondenti.

Alla fine di ciascun ritornello verificate che ogni bambino abbia selezionato l'animale corretto.

Nel caso in cui ciò non sia avvenuto, prendete nota ma non correggete il bambino, lasciatelo proseguire l'attività perché potrebbe auto-correggersi in un secondo momento.

A conclusione dell'attività, raccogliete il materiale prodotto dai bambini, per poi analizzarlo e rilevare la comprensione linguistica.

La raccolta dei dati

I dati vengono raccolti nella "Scheda di rilevazione della comprensione", che si compone di due sezioni:

- a. nella sezione A si raccolgono i dati provenienti dalla fase di costruzione dei materiali. La tabella riporta tutti i comandi forniti ai bambini durante questa fase e consente di indicare con una crocetta se il bambino ha compreso o meno

ciascun comando (cosa che si potrà comprendere dalle azioni stesse svolte dal bambino), e se ciò è avvenuto con o senza l'aiuto del linguaggio corporeo. Per una corretta compilazione della scheda è essenziale seguire i parametri offerti dalla legenda in alto a sinistra;

- b. nella sezione B si raccolgono i dati provenienti dalla ricostruzione delle sequenze narrative. La tabella consente di indicare con una crocetta se e in quale misura il bambino è riuscito a ricostruire l'ordine degli elementi. Per una corretta compilazione della scheda è essenziale seguire i parametri offerti dalla legenda in basso a sinistra.

Conservazione materiali

I prodotti di ciascun gruppo e le relative schede di rilevazione, saranno conservati in buste che riportano nome della scuola, data e numero del gruppo a cui corrispondono i vari materiali.



4.2.1 Scheda di rilevazione della produzione orale

Data: Scuola: Coppia n.

Compilazione a cura di Michele Daliso sul campione di produzioni più significative.

STRUTTURE LINGUISTICHE				
Forma linguistica	Bambino A:		Bambino B:	
	Presenza	Esempi e annotazioni	Presenza	Esempi e annotazioni
a. Ordine della frase - S + V + O - V + S + O - Forme negative - Altre forme	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
b. Coniugazione verbale - Forme del presente - Forme progressive - Forme imperative	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
c. Costruzione del sintagma nominale - Nomi sing./plurale - Articoli - Pronomi - Preposizioni	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

Commento complessivo

(indicare anche eventuali altri elementi linguistici non inclusi nella scheda)

.....

.....

.....

4.3. La prova di interazione orale

Vademecum per lo svolgimento della prova di interazione orale

Struttura della prova

L'interazione orale è l'abilità di scambiare messaggi efficaci all'interno di una situazione comunicativa. Si tratta di un'abilità complessa, che richiede molteplici sotto-abilità (comprendere ciò che viene richiesto, rispondere in modo pertinente e corretto, rispettare i turni di parola, ecc.). Nei primi stadi di acquisizione linguistica questa abilità si sviluppa a partire dall'utilizzo di "formule linguistiche", ossia frasi "pronte per l'uso", che i bambini memorizzano senza analizzarle sul piano grammaticale e riutilizzano in contesti analoghi. Sulla base di queste considerazioni, per la rilevazione dell'interazione orale si propone la realizzazione di un breve dialogo basato su formule linguistiche.

Tipologia di prova

La prova si svolge con due bambini, ciascuno dei quali dovrà interagire *individualmente* con un "nuovo amico" (un pupazzo per ciascun bambino), ponendogli domande e rispondendo alle sue domande. Il rilevatore fungerà da moderatore dell'interazione, gestendo i turni di parole e assicurandosi che entrambi i bambini ricevano le stesse opportunità di interazione. Il dialogo potrebbe sembrare una prova molto libera e quindi difficile per i bambini, ma in realtà sarà guidata dal rilevatore e richiederà principalmente l'uso di formule linguistiche di base che i bambini dovrebbero aver interiorizzato durante l'esposizione alla lingua straniera.

Obiettivi

Facendo riferimento al "Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue", l'accostamento alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia dovrebbe costituire un "avviamento" allo sviluppo di competenze pari al livello A1, che saranno poi formalizzate nella scuola primaria. L'abilità di interazione orale al livello A1 viene descritta in questi termini:

"Riesco a interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e mi aiuta a formulare ciò che cerco di dire. Riesco a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati".

Partendo da questo riferimento è stato individuato un nucleo di funzioni comunicative di base per una semplice interazione orale, che costituiranno il focus del dialogo:

- salutare.
- chiedere e dire il proprio nome.
- chiedere e dire come si sta.
- chiedere e dire l'età.
- chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze.

Come si potrà vedere nella “Scheda di rilevazione dell’interazione orale”, per ogni bambino si rileveranno distintamente le capacità di:

- *chiedere qualcosa* (item 3.2, 3.4, 3.6, 3.8);
- *rispondere ad una richiesta* (item 3.3, 3.5, 3.7, 3.9).

Nonostante siano queste le funzioni comunicative essenziali che saranno rilevate ai fini dell’indagine, il dialogo costituisce una modalità di prova sufficientemente aperta da consentire anche di far emergere altre formule linguistiche o competenze acquisite dai bambini.

Indicazioni per lo svolgimento della prova

Durata

La durata complessiva della prova per ogni gruppo di bambini è di circa 20 minuti (5 minuti ca. per l’introduzione, 10 minuti circa per i dialoghi e 2-3 minuti per la conclusione).

Come introdurre la prova

Disponete i due bambini di fronte a voi e prendete la “borsa magica” mostrandola loro. Per stimolare la loro curiosità, parlate sottovoce in italiano e dite che stanno per conoscere un nuovo amico (non dite il nome del personaggio) che parla solo inglese/tedesco. Questo nuovo amico è venuto da lontano apposta per conoscerli, quindi ha tanta voglia di parlare con loro, però è un po’ timido e si vergogna quindi vorrebbe parlare solo con un bambino alla volta. Dite ai bambini che anche loro potranno fargli delle domande, purché in inglese/tedesco, anzi lui ne sarebbe molto contento! A questo punto estraete pian piano il pupazzo fino a renderlo completamente visibile ai bambini e, se lo ritenete opportuno, fate cantare ai bambini una canzoncina di benvenuto che già conoscono.

La prova, per essere scientificamente valida, andrà gestita in modo che ogni bambino possa interagire individualmente con il pupazzo, senza essere influenzato da quanto dirà un altro compagno.

Come gestire la prova

Ogni dialogo durerà da un paio di minuti fino a 4-5.

L’interazione si svolge tra **tre attori**: pupazzo, bambino e

rilevatore. Terminata la sequenza con il primo bambino si passa al secondo pupazzo e si ripete l'interazione con il secondo bambino. Decidete dunque insieme ai bambini chi di loro vuole conoscere per primo il nuovo amico, in modo da poter gestire la prova 1 pupazzo/1 bambino.

Proponiamo di seguito un modello per un dialogo-tipo con le mosse comunicative dei partecipanti.

Tipo di domande

Durante il dialogo i bambini devono formulare e sentirsi rivolgere domande aperte ("Come stai?", "Cosa ti piace mangiare?").

Pupazzo	Bambino	Rilevatore
Saluta	Risponde al saluto	
Chiede il nome	Dice il proprio nome e ricambia la domanda	Eventualmente suggerisce al bambino, sussurrando in italiano, di chiedere al pupazzo come si chiama
Dice il proprio nome e chiede al b. come sta oggi	Risponde e ricambia la domanda	Eventualmente suggerisce al bambino, di ricambiare la domanda.
Dice che sta bene, ma ha un po' di fame. Dice quali cibi gli piacciono e chiede al b. quali cibi piacciono a lui/lei	Risponde	Suggerisce al bambino di chiedere al pupazzo cosa gli piace da bere.
Risponde e ricambia la domanda	Domanda al pupazzo quali bevande gli piacciono	
	Risponde	Suggerisce al b. di fare una domanda a piacere.
	Formula la domanda	
Risponde e saluta	Saluta	

Strategie per le criticità

Per gestire possibili criticità senza compromettere la prova, ecco alcune strategie che si possono adottare:

- se il bambino ha difficoltà a comprendere la domanda, ripetete la domanda una seconda volta e attendete qualche secondo. Se il bambino continua a non comprendere passate ad una domanda chiusa: es. "Come stai? Sei stanco?" (in questo caso nella scheda di rilevazione va indicato il simbolo ☺ e nelle note si può specificare che si è passati alle domande chiuse). Se neanche questo aiuta suggerite all'orecchio del bambino la risposta da dare (in questo caso nella scheda di rilevazione va indicato il simbolo ☺).
- se il bambino ha difficoltà a produrre la domanda, lasciatgli il tempo necessario per riflettere. Se necessario, suggeritegli all'orecchio una parola-incipit per aiutarlo a costruire la frase in questo caso nella scheda di rilevazione va indicato il simbolo ☺ e nelle note si può specificare che il bambino ha ricevuto un suggerimento). Se neanche questo aiuta suggerite all'orecchio del bambino la domanda da dare (in questo caso nella scheda di rilevazione va indicato il simbolo ☺).

Come concludere la prova

Il rilevatore ringrazia i bambini e consegna loro un libro in regalo e ricordo dei giochi fatti insieme.

La raccolta dei dati

I dati riguardanti l'interazione orale vengono raccolti nell'apposita *Scheda di rilevazione*. Essa è costruita in modo tale che il rilevatore possa indicare con precisione quali mosse comunicative è in grado di svolgere ciascun bambino, operando anche delle distinzioni sulla qualità della performance sulla base di alcuni semplici criteri forniti nella legenda. Inoltre nella sezione "Note" si possono riportare osservazioni di carattere:

- *comunicativo*: esitazioni, pause, false partenze e riformulazioni; uso del linguaggio corporeo, ecc.
- *linguistico*: frasi in inglese/tedesco o frasi mistilingui usate dai bambini, che possono essere significative per l'analisi dei risultati, a prescindere dalla loro correttezza formale.

Poiché in un dialogo i dati da raccogliere vengono forniti dai bambini "in tempo reale", potrebbero sorgere delle difficoltà nella compilazione della scheda. Per questa ragione si suggeriscono alcune strategie ad integrazione della video-registrazione:

- compilare la colonna relativa al bambino X "a caldo", subito dopo la conclusione del dialogo;
- se ci sono le condizioni, coinvolgere un collega-osservatore chiedendogli di compilare la scheda.

4.3.1 Schede per la rilevazione orale

Scheda per la rilevazione della interazione orale

Data:..... Scuola: Coppia n.

INTERAZIONE ORALE								
	Bambino A.....				Bambino B.....			
(3) Il bambino è in grado di				Note				Note
(3.1) Salutare								
(3.2) Chiedere il nome								
(3.2) Dire il nome								
(3.3) Chiedere come va								
(3.4) Dire come sta								
(3.5) Chiedere l'età								
(3.6) Dire l'età								
(3.7) Chiedere info su gusti personali								
(3.8) Dare info su gusti personali								
(3.9) Altro (es. formule linguistiche o frasi create)								

Commento complessivo

.....

.....

.....

.....

Scheda aneddotica per la raccolta di produzioni spontanee⁸

La compilazione è a cura dell'insegnante di sezione/gruppo.

Legenda	
A-IT	▶ Attività educative in italiano
A-LS	▶ Attività educative in inglese/tedesco
R-IT	▶ Routine in italiano
R-LS	▶ Routine in inglese/tedesco
L	▶ Momenti di gioco libero

Nome del bambino:

Scuola:

Esposizione alla L2: scuola n. anni _____ con chi.....

extrascuola n. anni _____ con chi.....

Un esempio: le produzioni di Pietro

N°	Data	Produzione	Commento	Contesto
1	15/03/13	Hello Pietro!	Si presenta a una supplente nel cortile	L
2	02/04/13	Black nose	Il bambino parla da solo mentre colora	A-IT
3
4

⁸ adattato da Balboni, Coonan, Ricci Garotti, 2001.

(1.5) Take the black crayon and draw a big hat around the head.																
(1.6) Put the crayons back in the box.																
(1.7) Now I take the picture of the witch and I give you a new piece of paper																
(1.8) Now get the scissors from the box and cut the cards.																
(1.9) Ok, put the scissors back in the box.																

B) Ricostruzione delle sequenze narrative

Nomi bambini ►													Note			
	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞	😊	😐	😞				
(2) Associa l'immagine alla sequenza narrativa corrispondente																

(1.6) Legt jetzt die Stifte in die Schachtel zurück.																
(1.7) Jetzt nehme ich die Zeichnung der Hexe und gebe euch ein neues Blatt Papier																
(1.8) Nehmt jetzt die Schere und schneidet die Karten aus.																
(1.9) Gut! Legt jetzt die Schere in die Schachtel zurück.																

B) Ricostruzione delle sequenze narrative

Nomi bambini ▶													Note			
	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	😊	😐	☹️	
(2) Associa l'immagine alla sequenza narrativa corrispondente																

5. PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

Incontro di presentazione

Il progetto di ricerca è stato presentato in un seminario rivolto a coordinatori pedagogici, insegnanti già coinvolti nel progetto e ad altri che erano interessati a conoscerlo. La partecipazione è stata rilevante ed ha sostenuto la motivazione alle azioni successive.

mercoledì 28 Cles Aula Magna Istituto Tecnico C.A. Pilati via 4 Novembre, 35	maggio 2014 ore 16:00	giovedì 29 Trento Aula Magna Palazzo Istruzione via Gilli, 3
--	---	--

info: Ufficio Infanzia - 0461 496989 - ufficio.infanzia@provincia.tn.it

Stampa: Centro Digitalization (M)

Le slide di presentazione

Università Ca' Foscari Venezia

La rilevazione delle competenze in lingua straniera nella scuola dell'infanzia

Dott. Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia

Università Ca' Foscari Venezia

Il nostro percorso

1. Inquadramento scientifico della ricerca
2. Finalità, focus e strumenti della ricerca
3. I dati più significativi
4. Prospettive future

Università Ca' Foscari Venezia

Inquadramento scientifico L'acquisizione delle lingue

«Le lingue non si possono insegnare, ma si possono creare le condizioni affinché possano essere acquisite»
(Wilhem Von Humboldt)

L'acquisizione delle lingue è un processo:

- Naturale
- Evolutivo
- Da sostenere, promuovere, non sovvertire

1

Università Ca' Foscari Venezia

Inquadramento scientifico Lingue in tenera età

La maggiore facilità con cui i bambini acquisiscono le lingue dipende da:

- Plasticità cerebrale
- Sensibilità al linguaggio
- Apprendimento procedurale
- Apprendimento «affettivo»

1

Università Ca' Foscari Venezia

Inquadramento scientifico Benefici delle lingue

Le lingue non sono solo strumenti di comunicazione, ma anche fonte di arricchimento:

- Cognitivo
- Culturale
- Relazionale
- Semiotico

1

Università Ca' Foscari Venezia

Inquadramento scientifico Su quali aspetti della lingua puntare



1

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca Obiettivi della ricerca

Finalità generale

↓

rilevare alcuni aspetti della competenza in LS:

- Osservabili
- Prioritari nella scuola dell'infanzia

2

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca Focus e strumenti

COMPRESIONE ORALE

Focus → comprensione di:

- A. Un racconto
- B. Comandi



Prove e strumenti

- A. Ricostruzione di sequenze narrative
- B. Costruzione di materiali

2

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

Focus e strumenti

2

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

Focus e strumenti

FORMULE LINGUISTICHE

Focus → utilizzo di formule linguistiche in un compito di «interazione guidata»

Prove e strumenti
Dialogo strutturato

2

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: comprensione

Grafico 1.
Ricostruzione delle sequenze narrative

Profilo	Percentuale
Profilo A	10%
Profilo B	83%
Profilo C	7%

Profilo A
Il bambino ricostruisce correttamente (quasi) tutta la sequenza (6-7 elementi su 7).

Profilo B
Il bambino ricostruisce correttamente gran parte della sequenza (4-5 elementi su 7).

Profilo C
Il bambino ricostruisce solo parzialmente la sequenza (1-3 elementi su 7).

3

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: comprensione

Grafico 2.
Attività di costruzione dei materiali: risposta a comandi in lingua straniera

Profilo	Percentuale
Profilo A	58%
Profilo B	29%
Profilo C	14%

Profilo A
Il bambino risponde al comando senza aver bisogno di supporti extra-linguistici.

Profilo B
Il bambino risponde al comando solo con il supporto extralinguistico dell'intervistatore o chiede conferma al rilevatore o ai compagni prima di svolgere l'azione.

Profilo C
Il bambino non risponde al comando, o interpreta scorrettamente il comando stesso.

3

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: comprensione

Aspetti qualitativi

Uso spontaneo della LS:

- Linguaggio interiore (“*adesso die Spinne mangia la mosca!*”)
- Commenti (“*io sapevo che scoppiava come die Luftballon!*”)
- Traduzione spontanea (“*Die Tasche è la borsa!*”)
- Mescolanza di codici (“*tutto gelb?*”, “*Die Tasche... cos'è?*”, “*Nein, io schlafert*”, “*io ho finish!*”)

3

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: strategie

Grafico 3.
Strategie comunicative utilizzate dai bambini

Strategia	Percentuale
Approssimazione	13%
Invenzione di parole	13%
Circumlocuzione	14%
Traduzione letterale	4%
Italianizzazione	12%
Mimo e onomatopée	21%
Mescolanza di codici	21%
Richiesta di aiuto	13%
Cambio di argomento	1%

3

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: strategie

Aspetti qualitativi: interlingua

- Olofrasi: «cat», «grey»
- Gruppi nominali:
 - Semplici: «two chairs», «yellow moon»
 - Complessi: «his hair black», «a girl sleeping in bed»

3

Università Ca' Foscari Venezia

La ricerca

I risultati: strategie

Aspetti qualitativi: interlingua

- Costruzioni verticali

R: Eine Badewanne?
B: Si, è quella. Ja!
R: Ein Mädchen?
B: Mädchen
R: Mit langen Haare oder kurzen Haare?
B: Kurt
R: Sieth sie froh oder traurig aus?
B: Froh!

3

La ricerca I risultati: formule



Profilo A
Il bambino produce le formule linguistiche in modo fluente e sostanzialmente corretto.

Profilo B
Il bambino produce le formule linguistiche con incertezze e/o imperfezioni (pronuncia, struttura della frase, uso di parole italiane).

Profilo C
Il bambino non produce le formule linguistiche.

3

La ricerca I risultati: formule

Aspetti qualitativi

- Formule usate da tutti i bambini: «salutare», «dire il proprio nome»
- Formule usate da 2/3 dei bambini: «chiedere il nome», «dire l'età», «esprimere gusti e preferenze»

3

La ricerca I risultati: formule

Aspetti qualitativi

Livello A1 del QRE

«interagire in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che cerca di dire. Resce a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati»

3

La ricerca Prospettive future

1) Potenziare la comprensione

- Estendere la LS il più possibile a livello «verticale» e «orizzontale» nel curriculum della scuola dell'infanzia
- Elaborare un programma graduale di sensibilizzazione a diversi generi e tipologie testuali

4

La ricerca Prospettive future

2) Promuovere le basi per la produzione

- Proporre gradualmente compiti che costituiscano una «sfida comunicativa», per stimolare lo sviluppo di strategie
- Introdurre «occasioni per l'output» attraverso tecniche di sollecitazione linguistica

4

Grazie per l'attenzione!

Michele Daloiso
Università Ca' Foscari Venezia
daloiso@unive.it

4

Bibliografia

- AGLIOTI S. M., FABBRO F. (2006) *Neuropsicologia del linguaggio*, Il Mulino, Bologna.
- BALBONI P. E., COONAN C. M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland.
- BRUMFIT C. *et al.* (a cura di), *Teaching English to Children: From Practice to Principle*, Nelson, Londra.
- CAMBIAGHI B., BOSISIO C. (2005) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia. Atti del Convegno del Centro di Linguistica dell'Università Cattolica di Milano (Brescia, 24-25 ottobre 2003)*, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (numero monografico), XXXVII, 1.
- COONAN C. M., RICCI GAROTTI F. (2004) *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*, Provincia autonoma di Trento, Trento.
- DALOISO M. (2007) *Early Foreign Language Learning*, Guerra, Perugia.
- DALOISO M. (2009) *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.
- DALOISO M. (2009) *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, Utet Università, Torino.
- HALLIDAY M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*, Arnold, London and New York.
- FABBRO F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- FREDDI G. (1990) *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e Glottodidattica*, Petrini, Torino.
- FREDDI G. (1990b) *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Petrini, Torino.
- PARADIS M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, John Benjamins, Philadelphia.
- SCAGLIOSO C. (1990) *Educazione linguistica e funzioni della lingua*, La Scuola, Brescia.
- SISTI F. (a cura di), (1999) *Giochiamo in inglese. La lingua straniera dai 3 ai 5 anni*, Edizioni Goliardiche, Trieste.

