



Rossella Romano

L'apprendimento della lingua straniera in età precoce: un'esperienza sul campo

L'esperienza pluriennale di insegnante di inglese in diversi livelli, contesti ed età, mi ha portata alla convinzione che, al di là dell'attitudine e motivazione personali, ciò che agevola e favorisce l'apprendimento di una lingua straniera sia quanto precocemente l'allievo abbia iniziato lo studio della stessa e con quale metodo. Coloro i quali (e chi scrive è fra questi) hanno avuto l'opportunità di approcciarsi alla conoscenza di una lingua straniera fin dalla tenera età, ricevendo un insegnamento non formale e caratterizzato dall'enfasi sull'uso del codice e non sul mero esercizio linguistico, spesso sterile, avulso da un reale contesto o incentrato sull'apprendimento della grammatica – *learning to use the language rather than learning about the language*¹ - riscontrano maggiore facilità e scioltezza nell'acquisizione della lingua.

È per questo che da alcuni anni ho creato uno spazio perché bambini a partire dai 2 anni potessero avere un primo approccio all'apprendimento della lingua inglese in un contesto ludico e comunicativo. È stata una scelta dettata da fattori quali una considerevole domanda da parte dei genitori e, al contrario, una carenza di offerta all'interno della Scuola dell'Infanzia e la consapevolezza di fornire ai bambini di oggi l'opportunità di intraprendere un percorso formativo che li attrezzi di una delle chiavi di ingresso al loro futuro di studenti e lavoratori: la conoscenza di un'altra lingua.

L'abilità di capire e comunicare in più di una lingua è diventata impellente nell'attuale mondo globalizzato, dove la facilità e velocità della comunicazione sono essenziali. Abituare i ragazzi all'apertura e flessibilità mentali, a confrontarsi con l'altro, con il diverso da sé, apprezzandone la ricchezza ed il conseguente beneficio che se ne può trarre, sono diventati principi fondamentali per ogni insegnante ed educatore e di tali valori sono veicolo le lingue. Il formare cittadini del mondo in grado di vivere, studiare o lavorare in una società multietnica, multiculturale e multilingue è uno degli obiettivi del Consiglio Europeo. Farlo fin dalla prima infanzia è auspicabile.

Nella Risoluzione del Consiglio Europeo del 16 dicembre 1997, si evidenzia la necessità che a tutti i cittadini europei sia data l'opportunità di apprendere più lingue. In particolare, si richiede agli Stati Membri di incoraggiare l'avvio

¹ Finocchiaro, Mary, Christopher Brumfit, (1983) *The Functional- Notional Approach From Theory to Practice* New York, Oxford University Press. Imparare ad usare la lingua piuttosto che imparare *circa la lingua*



dell'insegnamento delle lingue in anticipo e di incrementare la consapevolezza fra gli attori coinvolti, in particolare i genitori, dei benefici di tale scelta².

L'apprendimento delle lingue al livello prescolare è diventato oggetto frequente di studio e dibattito, tanto da indurre nel 2011 la Commissione Europea a produrre un Manuale per uno sviluppo efficace e sostenibile della consapevolezza linguistica nella fase prescolastica³, all'interno del Quadro Strategico per l'Istruzione e la Formazione (ET 2020). Tale Handbook è scaturito dai proponenti del Consiglio Europeo di Barcellona del marzo 2002, che invocava azioni mirate a *improve the mastery of basic skills in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age*⁴.

Per l'Handbook del 2011, un gruppo di esperti ha avuto il compito di analizzare le problematiche relative all'acquisizione delle lingue nello stadio prescolare ed ha stilato una serie di linee guida. Fra le altre utili affermazioni, si legge che attività svolte in contesto ELL (Early Language Learning) e mirate ad aumentare la consapevolezza dell'esistenza di più lingue e culture, contribuiscono a rinforzare le abilità linguistiche anche nella propria prima lingua (Language One, L1), cioè la lingua acquisita da un bambino nel proprio contesto familiare e locale, con una potenziata capacità di apprendere le altre e di ottenere risultati più duraturi anche in altre aree di studio. Cominciare presto ad apprendere una o più lingue straniere (Foreign Languages, FL), cioè non parlate nel proprio paese ed apprese in contesti scolastici, favorisce lo sviluppo generale del bambino, il suo potenziale affettivo, sociale e cognitivo, abituandolo al pensiero flessibile.

Tale aspetto viene evidenziato altresì da Krashen, Dulay e Burt in *Language Two* (1982), i quali affermano che persone che controllano più di una lingua hanno abilità verbali superiori rispetto ai monolingue e sono inoltre più abili ad intuire il significato di nuove parole. Nei paesi dotati di sistemi educativi che prevedono l'istruzione precoce di una o più lingue straniere, i passaggi ai livelli di istruzione superiore risultano facilitati e una grande maggioranza della popolazione raggiunge pregevoli competenze in altre lingue straniere.

Ciò purtroppo non accade in tutti i paesi europei e molto spesso la domanda di ELL viene colmata da centri di istruzione privata, aspetto considerato positivo dagli studiosi autori dell'Handbook, purché si salvaguardi la qualità dell'insegnamento, che in questa fase della vita di un bambino è cruciale.

Secondo la Commissione, affinché siano rispettati gli standard qualitativi minimi, le attività di ELL devono osservare alcuni importanti criteri, che si possono riepilogare nei seguenti punti :

- I. la lingua obiettivo (TL Target Language), vale a dire la lingua che si sta apprendendo, non deve essere una materia da presentare in sé, ma uno strumento di comunicazione per svolgere altre attività. Essa deve far parte di un programma educativo più ampio e deve essere acquisita spontaneamente;
- II. essendo il gioco un mezzo naturale di apprendimento del bambino, la TL deve essere integrata nel contesto ludico e deve avere dei riferimenti concreti e significativi, legati ad esperienze in contesti realistici;
- III. utilizzare materiali didattici adeguati all'età ed al livello di sviluppo co-

² The Council of The European Union calls upon the Member States (...) to: - encourage, wherever possible, the early teaching of languages and diversification in the languages taught at an early age, (...), increase awareness among those involved, particularly parents, of the benefits of teaching languages at an early age, (...)

³ Language Learning at Pre-Primary school level: making it efficient and sustainable. A Policy Handbook Brussels, 7.7.2011

⁴ *Migliorare la padronanza di abilità di base, in particolare insegnando almeno due lingue straniere da un'età molto giovane.*



- gnitivo dei bambini. Essi devono aiutare a costruire e a fornire dei riferimenti concreti al parlato nella lingua target;
- IV. il tempo di esposizione alla lingua deve essere ampio, autentico e significativo ed il tutor deve possedere competenze adeguate perché i bambini ascoltino ed interiorizzino modelli linguistici corretti;
 - V. il tutor deve monitorare i progressi del bambino ed aiutare a svilupparne il potenziale. Non dovrebbe esserci alcuna valutazione formale delle competenze linguistiche che implichi un sistema di votazione.

Coloro i quali si cimentino per la prima volta con l'emozionante compito di aiutare allievi molto piccoli ad avere un primo contatto con una lingua straniera troveranno tali indicazioni assai utili. Si tratta tuttavia di principi che sono alla base dell'insegnamento della L1, così come delle lingue straniere in genere.

E' nello stesso Handbook, che si evidenzia infatti come il processo di acquisizione da parte dei bambini della L2 o FL è molto simile a quello della propria lingua madre. D'altra parte sappiamo da tempo, da quando cioè Chomsky evidenziò il carattere cognitivo di tale sviluppo criticando il *behaviorismo* di Skinner, che la capacità di un bambino di apprendere il linguaggio è innata e che esiste una sorta di dispositivo nella mente (*LAD Language Acquisition Device*) che permette di *filtrare, organizzare e monitorare* le informazioni ricevute dall'ambiente circostante. Il tutto svolto con i tempi propri di ogni individuo, senza forzare, senza aspettarsi una produzione verbale precoce e rispettando il cosiddetto *silent period*, che aiuta a incamerare ed elaborare le informazioni, prima di essere pronti a riprodurle in maniera personale e creativa. Per dirlo con le parole di Krashen, Dulay e Burt,

language acquisition is now known to be an interaction between the child's innate mental structure and the language environment, a "creative construction" process⁵.

Sappiamo anche che per l'apprendimento delle lingue esiste un periodo critico, - suggerito per la prima volta da Penfield & Roberts nel 1959, chiamandolo Critical Period - il quale inizia nei primi anni di vita e si protrae fino ai 9 anni circa. Durante questo periodo, la mente del bambino è plastica, flessibile e più predisposta all'acquisizione delle lingue. Lenneberg (1967) ipotizzò inoltre che lo sviluppo delle abilità linguistiche avviene in modo spedito fino alla pubertà, cioè durante il processo di lateralizzazione, quando si evolvono le funzioni dei due lati del cervello. Il lato sinistro in particolare è quello preposto alle funzioni analitiche e del linguaggio. Superata tale fase, la capacità di acquisizione automatica derivante dalla mera esposizione sembra scomparire.

Citando anche le considerazioni di Piaget al riguardo, nella prima e seconda fase dell'infanzia (fino ai sette anni), i bambini hanno una modalità di conoscenza del mondo prima senso-motoria e pratica, poi intuitiva e spontanea che solo più tardi, dai sette ai dodici anni, si evolve nello stadio delle operazioni concrete e logiche. La capacità di compiere riflessioni libere e staccate dalla realtà si sviluppa poi intorno agli undici, dodici anni, quando *ha luogo nel pensiero del bambino una fondamentale trasformazione (...): il passaggio dal pensiero concreto al pensiero "formale" (...)*.⁶

Risulta quindi quanto mai opportuna l'esortazione della Commissione Europea, di evitare di trattare la lingua straniera come oggetto di istruzione formale e di aspettarsi che i bambini di età prescolare compiano consce elaborazioni linguistiche. Aggiungerei che è questo il periodo in cui si 'semina' per raccogliere nel-

⁵ L'acquisizione della lingua si sa ora essere un'interazione fra la struttura mentale innata del bambino e l'ambiente linguistico, un processo di "costruzione creativa".

⁶ Jean Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, p. 70



le fasi della seconda infanzia. È questo il momento in cui essi fanno affidamento sulla comunicazione ad una via (one-way communication), dove il discente è il destinatario della comunicazione, senza parteciparvi ancora attivamente. È il periodo silente in cui il bambino assorbe l'uso delle regole grammaticali inconsciamente, sviluppa abilità di comprensione e si appropria del sistema fonologico in modo del tutto istintivo. È questo insomma il tempo in cui si pongono le basi perché i precoci discenti esposti ad istruzione linguistica continuativa, acquistino abilità quasi comparabili ai nativi.

La questione del cosiddetto Periodo Critico e della differenza fra i risultati ottenuti da individui che hanno cominciato lo studio di una FL nella prima infanzia e quelli ottenuti da individui il cui inizio è stato più tardivo, è stata ed è molto dibattuta. Una raccolta di saggi pubblicata nel 2006 da diversi studiosi di tutto il mondo⁷, presenta i vari aspetti della critica all'ipotesi del Periodo Critico, ma traccia anche delle conclusioni illuminanti. Christian Abello-Contesse et al. sottolineano che il fattore puramente biologico non è sufficiente per spiegare la differenza di competenza raggiunta e il concetto dell'età del discente di L2 è ingannevole, in quanto si devono includere altri fondamentali fattori sociali, cognitivi, affettivi, educativi. Si suggerisce anche la possibilità della presenza di più Periodi Critici nell'arco della vita di un soggetto, chiamati piuttosto 'Periodi Sensibili', che possono variare secondo diversi fattori individuali. D'altro canto, nel suo saggio, Carmen Muñoz dell'Università di Barcellona, spiega che gli esiti conseguiti da *early language learners*⁸ sono sicuramente superiori a quelli ottenuti da *older o late learners*⁹ nel lungo termine, dato un ambiente di *acquisizione naturalistica* della L2.¹⁰ *Older learners* mostrano maggiore padronanza soprattutto nella sintassi, morfologia, lettura o vocabolario, abilità che provengono dalla superiore maturità cognitiva, ma non mostrano alcun vantaggio nelle aree della pronuncia, ascolto o espressione orale. Sono queste fra le aree di minore impegno cognitivo tanto nella L1 come nella L2 e che richiedono un pregresso apprendimento inconscio, originato da una considerevole esposizione alla L2.

Quali siano i vantaggi dell'inizio precoce rispetto a quello tardivo in un ambiente di acquisizione dove l'esposizione alla TL sia limitata, non è stato ancora dimostrato. Ma Muñoz, citando DeKeyser & Larson-Hall (2005) evidenzia che *children are superior to older learners at **implicit learning**, which allows them to learn effortlessly and to reach native-like proficiency levels. Older learners are superior to younger learners at **explicit learning**, which is effortful and less suitable for reaching native-like proficiency levels. (...) But implicit learning is slow and works through the slow accumulation of instances of massive input. (...). The lack of massive exposure to the language in a foreign language learning situation may explain that young children do not benefit from their implicit learning mechanisms, while at the same time older learners do benefit from learning occasions provided by explicit learning.*¹¹

⁷ Christian Abello-Contesse et al., *Age in L2 Acquisition and teaching*, Bern; New York: Peter Lang

⁸ Discenti che iniziano in età molto giovane

⁹ Discenti più grandi o che iniziano più tardi

¹⁰ Per ambiente di acquisizione naturalistica si intende un contesto in cui l'esposizione alla seconda lingua è costante e quotidiana o perché ci si trova nel paese dove essa si parla, o perché inseriti in programmi scolastici di immersione totale.

¹¹ I bambini sono superiori ai discenti più grandi nell'apprendimento implicito, che permette loro di apprendere senza sforzi e di raggiungere livelli di competenza simili ai nativi. I discenti più grandi sono superiori a quelli più giovani nell'apprendimento esplicito, che è faticoso e meno adatto a raggiungere livelli di competenza simili ai nativi. (...) Ma l'apprendimento implicito è lento e funziona attraverso il lento accumulo di esempi di considerevole input. (...) La mancanza di cospicua esposizione alla lingua in una situazione di apprendimento della lingua straniera può spiegare il fatto che i



Appare dunque evidente come, in mancanza di un contesto di acquisizione naturale della FL, sia necessario fornire tutte le occasioni possibili di esposizione, perché gli alunni possano attivare tanto i meccanismi di acquisizione implicita quanto quelli di apprendimento esplicito.

Ciò che acquista essenziale importanza è dunque l'ambiente di apprendimento, la qualità degli input ed il ruolo che l'allievo assume ed è vero tanto per i piccoli, quanto per gli adulti. Come visto nell'Handbook della Commissione Europea, un ideale contesto di apprendimento è dunque quello che più si avvicina al contesto naturale, dove si dà priorità più al contenuto che alla forma, la lingua target viene usata come mezzo e non come scopo dell'insegnamento e si cerca di favorire un'amplissima esposizione alla lingua.

La qualità di tale ambiente naturalistico dipende anche dalla presenza di fattori extralinguistici, che rendano la comprensione dei nuovi suoni fluida e immediata, quali immagini, video, canzoni, giocattoli, oggetti domestici o della vita quotidiana. Tali fattori vengono chiamati *concrete referents* in Krashen, Dulay e Burt, *Language Two*¹². Nell'aiutare i bambini a sviluppare il linguaggio, genitori o maestri, obbediscono infatti spesso al principio del *qui e adesso*, letteralmente descrivendo ciò che fanno i bambini o che succede attorno a loro ed utilizzando un tipo di lingua semplificata e ricchissima di *concrete referents* che viene detta *motherese* (maternese). Il motherese si basa su un numero limitato di argomenti condivisi con genitori o educatori e non potrebbe in alcun modo far riferimento a concetti o eventi lontani nello spazio e nel tempo: i bambini non avrebbero le capacità cognitive per comprenderli.

Un proficuo ambiente di apprendimento linguistico è quello in cui si usa il codice nella partecipazione al gioco o alle quotidiane attività della vita del bambino, nonché nell'applicazione di quello che è ormai un metodo efficace per l'acquisizione delle lingue a tutte le età: il Total Physical Response (TPR). Creato da Dr. James Asher nel 1965, questo metodo nacque dall'osservazione dei processi di apprendimento dei bambini nei primi anni di vita, i quali amano muoversi, sono pieni di energia, imitano gli adulti, prediligono le esperienze tattili o senso-motorie. Se ad ogni movimento ed azione si unisce il commento verbale e si danno istruzioni ad alta voce su cosa si sta per fare, il bambino svolgerà quelle azioni e ne interiorizzerà simultaneamente l'enunciazione. Impartire un feedback positivo per azioni svolte appropriatamente va poi a rinforzare l'apprendimento e ne incoraggia fasi ulteriori e più complesse.

Impostare un siffatto ambiente formativo significa anche cercare di riprodurre quanto più è possibile l'ambiente naturale di acquisizione della L1. Dovrebbe cioè essere intimo, familiare, permettere al bambino di instaurare un rapporto di fiducia e affetto verso i propri tutor e coetanei ed essere continuativo. Molto spesso invece i programmi di insegnamento prescolare (ma anche *scolare*) della FL comprendono appena due o forse meno ore a settimana, trascorse in aule non sempre adeguate allo scopo. I bambini generalmente tendono a prediligere i propri coetanei come fonti di nuove forme linguistiche, o altrimenti i propri genitori. Trattandosi di una lingua straniera, essi non possono attingere né all'una né all'altra fonte, avendo dunque come unico punto di riferimento a questo scopo il tutor. Sul tutor pesa dunque la responsabilità dell'efficacia dell'apprendimento ed è di primaria importanza che abbia competenze non solo linguistiche, ma anche pedagogiche adeguate per lavorare con i bambini.

bambini piccoli non beneficino dei propri meccanismi di apprendimento implicito, mentre allo stesso tempo, i più grandi traggono tutto il beneficio dalle occasioni di studio fornite dall'apprendimento esplicito.

¹² Krashen, Dulay e Burt, *Language Two*, p. 26



Dalla teoria alla pratica

Nella mia esperienza di insegnante di inglese a contatto con bambini di prima infanzia, mi sono confrontata con ciascuno degli aspetti sopra descritti. Dopo aver insegnato principalmente ad adulti, approcciare dei bambini dai due anni in su è stata un'esperienza che sulle prime mi destava apprensione, ma che subito si è rivelata esaltante. Un'ampia manualistica aiuta per fortuna a rendere tale compito un po' meno arduo, quali ad esempio, *Very Young Learners* di Vanessa Reilly e Sheila M. Ward, 1997, per bimbi fino ai 4/5 anni e *Young Learners* di Sarah Phillips, 1993, per bambini dai 5 agli 11, 12 anni. Vi si trova una serie di suggerimenti ed attività che si possono svolgere nelle classi di FL prescolare e scolare perché queste siano trasformate in esperienze piacevoli e desiderate tanto per gli insegnanti quanto per gli alunni. Ho messo a frutto molti di tali suggerimenti che, col tempo, ho abbinato all'esperienza pratica, fino a ricavarne un metodo tutto personale di cui tratterò i principi e le modalità essenziali a beneficio di chi voglia avvicinarsi a tale tipo di lavoro.

- Anzitutto ho sempre utilizzato il termine 'incontro' e non 'lezione', rievocante un'istruzione formale assolutamente non adatta all'età degli alunni in questione.
- Gli incontri si tengono due pomeriggi a settimana, per un'ora, con gruppi fino a un massimo di sei bambini di 2-3 anni e 4-5 anni, all'interno di un asilo nido privato (*La Carica dei 101* a Nardò).
- Bisogna tener conto del limitato tempo di attenzione dei bambini, si distraggono facilmente ed è consigliabile cambiare spesso (ogni 5/10 minuti) virando su altro, se un'attività sembra non decollare, ripetendo anche più volte le loro attività preferite: i bambini lo adorano.
- L'uso di pupazzi o altri personaggi (interpretati magari dall'insegnante) che parlano la lingua target è un ottimo espediente per esporli ad espressioni di uso comune in semplici scambi di conversazione. Usando la mimica, l'enfaticizzazione dei movimenti, dei gesti, delle esclamazioni e a metà strada fra un clown ed un attore di arte drammatica, l'insegnante può così far leva sull'innata curiosità dei bambini.
- I giochi di movimento sono adattissimi ai bambini in età prescolare, inclusi quelli non consentiti in casa o durante altre classi. Per esempio il rotolarsi per terra, alzarsi e risedersi nei punti più disparati dell'aula, misurare il perimetro della stanza percorrendola composti in un serpentone che prima ha fretta e va veloce, poi invece è stanco e rallenta moltissimo fino a stramazzone per terra, e via dicendo. Il tutto commentato puntualmente dall'insegnante che ne sottolinea ogni avvenimento e punto di svolta nella lingua target, assicurando così esposizione e simultaneo apprendimento tramite il fare, grazie al TPR. Durante queste attività, bisogna assicurarsi che l'ambiente circostante sia sicuro, libero da mobili spigolosi o altri arredi che rischiano di far inciampare o ferire i bambini nel muoversi.
- È anche efficace raccontare storie. Chiedere di immedesimarsi nei personaggi, indossando maschere o strani copricapo, stimola l'immaginazione ed asseconda la loro innata capacità di inventare. *At this age children spend a lot of time in a fantasy world, sometimes conversing and playing games with an imaginary friend, sometimes 'being' a cowboy, robot, dinosaur, nurse, superman, etc*¹³.

¹³ Vanessa Reilly e Sheila M. Ward in *Very Young Learners*, p. 19 A quest'età, I bambini passano molto tempo in un mondo di fantasia, a volte conversando o giocando con un amico immaginario, a



- I bambini amano ripetere ciò che loro piace, ma sentono anche il bisogno di sentirsi a proprio agio, di sapere cosa aspettarsi. È ideale quindi creare delle 'routine': delle fasi ben definite, che i bambini imparano a riconoscere e ad aspettarsi, tanto da richiedere spesso a gran voce quella che preferiscono. Fermo restando che bisogna pianificare sempre più del necessario, avere cioè sempre un 'asso nella manica' da tirare fuori, un incontro dovrebbe avere la seguente struttura:
 - * momento di accoglienza e di 'registrazione': riuniti in cerchio o attorno ad un poster, ogni bambino 'registra' la propria presenza puntando la propria foglia o stella sull'albero o firmamento -che rappresentano il gruppo classe- raffigurati su un cartellone;
 - * saluto e interazione con pupazzo/personaggio veicolo della lingua target, che aiuta ad entrare in atmosfera-incontro-di-lingua;
 - * introduzione o riciclo di nuove parole, attraverso l'uso di oggetti, flashcards, immagini o attraverso una storia illustrata o un video;
 - * gioco di movimento o attorno al tavolo mirato a praticare il nuovo lessico. Il gioco negli incontri di lingua ha una valenza ulteriore a quella già preziosissima di scoperta, conoscenza e interazione con gli altri e con il mondo circostante. Esso è ciò che rende plausibile l'uso della TL, *it brings the target language to life*¹⁴. Il passaggio al gioco è segnalato da un suono, una canzone, uno slogan che marcano la fine di una fase e l'inizio di un'altra;
 - * attività di TPR relativa agli argomenti del giorno o precedenti;
 - * attorno al tavolo è il momento di ricapitolare attraverso attività di coordinamento manuale-visivo quali taglia e incolla, piccoli lavoretti, creazione di oggetti o pupazzi con pasta da gioco, disegni da colorare, schede da completare, ecc. Tali attività rappresentano preziosa occasione per osservare i bambini mentre lavorano, elogiarli e commentare i prodotti finali usando la lingua target. *What a big flower you made! Oh, good job!, Would you like a red crayon? ask me in English, Did you colour over the border?, never mind, go ahead* sono alcune delle frasi usuali. I lavori vengono poi esposti alle pareti, oppure raccolti nella propria cartellina.
 - * saluto di arrivederci con canzoncina o frasi di rito quali *Bye bye, Your mum is here, it's time to go, See you next time*.
- Uno dei problemi da porsi è quello relativo alla lingua da usare durante gli incontri: in che percentuale usare la L1 dei bimbi e la TL? Adottare da subito un programma di totale immersione nella FL? O alternare le due lingue a seconda delle circostanze? Ho optato per quest'ultima soluzione seguendo il suggerimento di V. Reilly e S. Ward di parlar loro all'inizio nella lingua madre per conquistare la loro fiducia. Poi gradualmente scivolare in un uso sempre più ampio della TL delicatamente conducendoli con sé. Dare istruzioni per un gioco, ad esempio, si può fare in entrambe le lingue. Con bambini di 3-4 anni, ho sperimentato di dire loro che le istruzioni sarebbero state duplici: prima in inglese e, qualora non avessero capito bene di cosa si trattasse, le avrei ripetute in italiano. Seguiva una mia spiegazione in inglese ricca di gestualità, dimostrazione di movimenti o uso di oggetti e relativo commento vocale. Il risultato era

volte immaginandosi di essere un cowboy, un robot, un dinosauro, un'infermiera, superman, ecc.

¹⁴ Gordon Lewis with Gunther Bedson, *Games for Children*, p. 5 Esso mette la lingua target in vita



che i bambini facevano a gara su chi fosse riuscito a ridire in italiano quello che cercavo di trasmettere in inglese e, molte volte, l'annunciata seconda versione delle istruzioni non era necessaria.

- Ogni comportamento o avvenimento durante l'incontro può essere commentato nella lingua target. Inserirsi nei loro lunghi monologhi che descrivono avvenimenti reali o frutto della loro immaginazione è preziosissima occasione per far passare nuovo vocabolario (vestiti, colori, giocattoli, stati d'animo ecc), che, se riciclato nei successivi incontri, viene memorizzato facilmente. Con i bambini molto piccoli, è certo molto utile ripetere dei termini o espressioni ad ogni incontro, che inizialmente saranno accompagnati da un completamento della locuzione in italiano, insieme ad elementi paralinguistici e di cinesica. Poi volta per volta si introducono nuovi componenti in inglese.

Esempio di un tipico scambio:

1°-2° incontro: Insegnante: Io lo so che tu sei good boy, è vero? (mostrando pollice recto ed uno smagliante sorriso); **Bambino:** sì io good boy

3° - 4° incontro: I: you are good boy, no? **B:** sì, io good boy

5° - 6° incontro: I: you are a good boy, not a naughty boy (mostrando pollice verso ed un'espressione corruciata del volto) **B:** no; **I:** are you a naughty boy? **B:** no, io good boy

Il bambino associa *good boy* alla positività dei gesti e formula una locuzione con gli strumenti linguistici che possiede in totale fra L1 e L2. Quando però si introduce *naughty*, non è pronto a ripeterlo, ma mostra di capirne il significato. Tali scambi di conversazione premiano gli sforzi di un insegnante e son quasi sempre forieri di proficui ulteriori sviluppi.

- In età più avanzata, con bambini di 4-5 anni, si può anche parafrasare in inglese ciò che dicono in italiano, specialmente se dimostrano corretta comprensione, tanto da dare appropriate risposte in italiano.
- Esempio di scambio:
- **B:** oggi Maria non viene, è ammalata; **I:** oh, she's sick? (mimando la tosse, mettendo la mano sulla fronte e togliendola immediatamente fingendo un gran febbrone). Is she sick? Oh, poor Maria! Maria is sick. I'm sorry!; **B:** sì, è ammalata
- Anche qui, non ci si deve aspettare che il bambino risponda usando subito *sick*, ma ripetere la parafrasi più volte ne favorisce l'interiorizzazione.

Il registrare in che misura i bambini in età prescolare abbiano acquisito ciò che hanno ascoltato durante gli incontri, conducendo un'analisi quantitativa, non solo è compito arduo, ma anche inopportuno, viste anche le raccomandazioni della Commissione Europea. Proprio nell'Handbook si legge che è vero che in quest'età i bambini non dovrebbero mai essere destinatari di test formali, ma sperimentazioni ed investigazioni in questo senso dovrebbero essere incoraggiate, al fine di valutare l'esito di tali processi. Osservare e monitorare le attività, allo scopo di ricavarne spunti per i futuri interventi, o di correggerne le modalità, è certo un metodo che, lungi dal voler esprimere giudizi sul rendimento dei bambini, si addice molto di più alla classe di lingua in età prescolare. In tale direzione andrà il mio futuro lavoro in questo campo: realizzerò un monitoraggio su un progetto di insegnamento della lingua inglese con un piccolo gruppo di bimbi fra i 2 e i 3 anni, per ottenere un quadro globale dei risultati ricavati al termine di un ciclo di incontri annuale.

**Bibliografia**

- Abello-Contesse et al, (2006) *Age in L2 acquisition and teaching*, Bern; New York: Peter Lang
- Antier, Maurice, Denis Girard, Gérard Hardin, (1978), *Pedagogia dell'insegnamento della lingua inglese*, Torino: SEI; Traduzione: Pozzo, Gabriella
- Dulay, Heidi, Burt, Marina, Krashen, Stephen (1982) *Language Two*, Oxford: New York Oxford University Press
- Del Gottardo E. (2008), *La formazione per intervenire nel sociale*, in Colazzo S., (a cura di), *Progettazione e valutazione dell'intervento educativo*, McGraw-Hill, Milano
- Finocchiaro, Mary, Brumfit, Christopher, (1983), *The Functional-Notional Approach*, New York, Oxford University Press
- Kiely, Richard and Rea-Dickins, Pauline, (2005), *Program Evaluation in Language Education*, New York, Palgrave Macmillan
- Lewis, Gordon with Bedson, Günter, (1999), *Games for Children*, Oxford, Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan
- Piaget, Jean, (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Giulio Einaudi Editore; Traduzione: Elena Zamorani
- Phillips, Sarah, (1993), *Young Learners*, Oxford, Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan
- Reilly, Vanessa & M. Ward, Sheila (1997), *Very Young Learners*, Oxford, Oxford University Press, Resource Books for Teachers, (a cura di) Maley, Alan
- Reilly, Vanessa, Harper, Kathryn, Covill, Charlotte, (2005), *Cookie and Friends Teacher's Book Starter*, Oxford, Oxford University Press
- Reilly, Vanessa, (2005), *Cookie and Friends Teacher's Book A*, Oxford, Oxford University Press
- Reilly, Vanessa, (2005), *Cookie and Friends Teacher's Book B*, Oxford, Oxford University Press

Dal sito ufficiale della Commissione Europea

http://ec.europa.eu/index_it.htm

Council Resolution of 16 December 1997 on the Early Teaching of European Union Languages;

[http://eur-](http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML)

[ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103\(01\):EN:HTML](http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31998Y0103(01):EN:HTML)

P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek, *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners*, European Commission, 2006

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf

Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee of the Regions: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*,

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>

Commission Staff Working Paper, European Strategic Framework for Education and Training (ET 2020), *Language Learning at Pre-Primary School level: making it efficient and sustainable, A Policy Handbook*, http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_en.pdf

Articoli e saggi

Benigni Luisa, *Il dibattito sulla valutazione fra passato e presente (teorie, metodi, strumenti, nuovi orientamenti)*

Collier, Virginia P. *The effect of age on acquisition of a second language for school*, winter 1987/1988, New Focus, the national clearinghouse for bilingual education Occasional Papers in Bilingual Education

Lucatorto, Angela, (2008) *Lingua Straniera, Fattori interni durante l'apprendimento di una lingua straniera*

Shin, Joan Kang, *Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners*, The American University in Cairo Twelfth EFL Skills Conference, January 24, 2007

Walsh, Terence and Diller, Karl, *Neurolinguistic Considerations on the Optimum Age for Second Language Learning*, Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society (1979), pp. 510-524.