La magia del format

Quali sono le condizioni fondamentali da rispettare perché i bambini imparino volentieri una lingua straniera.

La sensazione di insuccesso nell’insegnamento della lingua straniera sembra essere piuttosto diffusa fra insegnanti e genitori. Gli insegnanti si sentono spesso inadeguati e sperimentano continuamente nuovi metodi didattici, mentre i genitori cercano di far sognare il loro ragazzino all’estero, convinti che sia l’unico modo per apprendere un’altra lingua.

È interessante chiedersi perché la sensazione di insuccesso è più acuta nell’insegnamento delle lingue straniere che in altre materie. Come mai in storia, geografia o italiano ci sembra che i nostri ragazzi riescano a imparare più facilmente? La differenza, probabilmente, sta nel tipo di richiesta finale: per essere in grado di parlare la lingua straniera il ragazzo deve ricordarsi di tutto quello che gli è stato insegnato durante gli anni di studio. Per le altre materie una richiesta così impegnativa non viene fatta. Si chiedono soltanto parti del tutto, ed è tacito che dopo un po’ si dimenticherà. Chi di noi sarebbe ancora in grado di raccontare le guerre pacifiche o di fare la dimostrazione di un semplice teorema di geometria? Se, invece, non riusciamo a parlare con l’ospita straniero ci sentiamo frustrati e biasimiamo gli anni sprecati a imparare la lingua straniera.

Il problema con la lingua sta anche nell’incoerenza tra le aspettative e il tipo d’insegnamento offerto. Ai bambini vengono proposti cantini, si insegnano i termini per indicare numeri, colori, parti del corpo ecc. Si tratta in genere di molto materiale con poche ripetizioni e ci si aspetta, dopo questo training, che il bambino sia in grado di conversare spontaneamente nella lingua straniera in situazioni diverse. Perché il bambino non ce la riesce, si arriva alla conclusione che è difficile imparare una seconda lingua, mentre è facile imparare la prima. Le due situazioni, quella a casa e quella a scuola, sono senz’altro diverse: nel primo caso l’apprendimento avviene in famiglia ed è il primo approccio a una lingua parlata, nel secondo l’apprendimento riguarda bambini che già parlano in una lingua. Con la prima lingua vi è la necessità di avere uno strumento efficace per i rapporti con gli altri e con il mondo. Necessità che di solito non c’è per una seconda lingua.

Ma non è solo questo. Come è noto a tutte le insegnanti della scuola dell’infanzia, non tutti i bambini imparano a parlare in famiglia. Ci sono bambini che non parlano finché non vanno a scuola. In questi casi gli insegnanti riescono laddove l’ambiente familiare fallisce.

D’altra parte, sappiamo quanto sia difficile insegnare l’italiano a scuola quando il bambino non vi arriva già con una buona conoscenza. Ci sono poi bambini che hanno un’esperienza all’estero, ma ciò nonostante non imparano la nuova lingua. Innamorano imparare una prima o una seconda lingua in alcuni casi è molto difficile, mentre è facile in altri. Perché? Per trovare una risposta dobbiamo analizzare il processo di acquisizione del linguaggio.
Il format e il contesto

L'intenzione, lo scopo di comunicare, o in altre parole, la voglia di dire qualcosa a un altro, è una condizione per iniziare a parlare. Una persona parla affinché un altro faccia delle cose o ne venga informato. Il fatto che un bambino voglia o meno parlare con un adulto nasce dalle sue esperienze precedenti con quell'adulto. Dalla nascita, bambino e adulto svolgono insieme alcune attività: il pappa-ta, il cambio pannolini, la nutrimento, il bagno, e la passeggiata... Tali eventi, che si ripetono frequentemente in modo molto simile da una a più volte al giorno in tenerne sono stati chiamati "format" (Jerome Bruner, The ontogenesis of speech acts, in "Journal of Child Language", 2, pp. 1-19 (1975); tr. it. L'ontogenesi degliatti linguistici, in M. S. Barbarieri (a cura di), Gli inizi del linguaggio: aspetti cognitivi e comunicativi, La Nuova Italia, Firenze 1977). E dagli eventi che si ripetono, che si possono iniziare a fare previsioni sul comportamento dell'altrò. Ciò è tipico della natura umana. Se, per esempio, il signor Giovanni, capo-redattore del grande giornale, convoca il suo reparto per le ore quindici e nelle prime due ore di riunione arriva con un ritardo di mezz'ora, nelle riunioni seguenti tutto il personale inizia ad arrivare alle quindici e trenta, in previsione del ritardo del capo. Le aspettative circa il comportamento dell'altro nascono proprio dalle azioni condivise che si ripetono, i format, appunto. Avendo delle aspettative, avremo anche intenzione di parlare con l'altro. Sono gli schemi abituati che forniscono la base per interpretare il desiderio di comunicare del bambino e dell'adulto. I format danno garanzia di buoni scambi. La continua interpretazione dell'adulto, che attivamente riprende, commenta, estende, ripete, fraintende ciò che gli sembra l'intenzione del bambino, e che va avanti finché c'è un'intesa o una riminiscenza, è stata denominata da Bruner “azione condivisa”. Per la riuscita dell'interazione e la possibilità di ben interpretare, bisogna che il comportamento dell'adulto, all'interno dell'azione condivisa, abbia certe caratteristiche. Esso deve essere coerente e sistematico perché all'interno di un tale comportamento l'adulto usa e fornisce un certo numero di indicazioni che vengono ad avere sempre maggiore forza predittiva. Con le azioni condivise (i format), quindi, nasce il desiderio di comunicare. Ma non solo. Nasce anche il “significato” delle parole. All'inizio la parola è un insieme di suoni senza significato. Poi, con le ripetizioni, si lega al contesto in cui l'adulto la pronuncia. Il bambino guarda, scambia oggetti, condivide esperienze. La parola viene così vissuta “concretamente”, viene manipolata, viene integrata con situazioni, oggetti, azioni. Gradualmente, dopo molte ripetizioni, la parola si stacca allora dal contesto specifico e diventa un simbolo che rappresenta un oggetto. Il bambino ha capito il significato delle parole e ha imparato efficacemente a parlare.

POTENZA DELLA NARRAZIONE

Apprendere una lingua straniera significa innanzitutto superare resistenze "psicologiche" legate all'utilizzo di forme comunicative che, inizialmente, sembrano impervie e ostacolare proprio gli scambi sociali. Imparare a pronunciare suoni, costituire fasi, capire in una lingua diversa dalle proprie viene a costituire un complesso di operazioni che, prima di avere a che fare con gli aspetti tecnici della traduzione, danno, e chi vi si accinga, l'impressione complessiva di estanearità, di non familiarità. In tal senso, contextualizzare l'apprendimento di una lingua straniera significa inserirla, prima di tutto, in un sistema familiare al bambino, in una dimensione comunicativa in grado di limitare, in modo significativo, quegli ostacoli che sorgono "naturalmente" per questo tipo di apprendimento. Così orientate, almeno fino a un po' di tempo fa, le proposte didattiche per l'insegnamento della lingua straniera a bambini di scuola dell'infanzia non sono state numerosissime. Sì è trattato, per lo più, di proposte che hanno sottostato questa necessità di contextualizzare ogni evento educativo legato alla lingua straniera. Molte delle indicazioni metodologiche hanno sollecitato forme di insegnamento-apprendimento che privilegiavano la dimensione associativa, tendendo alla generalizzazione sia delle metodologie che dei contenuti. Progressivamente, negli ultimi decenni, le elaborazioni teoriche in psicolinguistica e in psicologia dello sviluppo, più attente alla dimensione di utilizzo del linguaggio in contesti reali e in rapporto all'avanzare delle ricerche.
Emozioni e apprendimento

Il bambino impara a parlare la lingua che l'adulto gli propone perché gli piace bene. Perciò fra bambino e adulto deve esserci un buon rapporto affettivo che si raggiunge con un buon rapporto comunicativo. Per iniziare a comunicare, adulto e bambino devono iniziare a conoscersi, cioè, devono mettersi in relazione di reciproca percezione: lo percepiamo che tu esisti e tu percepiamo me. A questo fenomeno si dà il nome di interooggettività o avviene, di solito, attraverso lo sguardo. In altre parole, due persone si guardano e così iniziano a conoscersi e a piacersi, oppure, a non piacersi. Nel percepire una persona freda, chiusa, ostile lo sguardo si sovrasta dall'altro e si instaura un rifiuto. Infatti, quando guardiamo una persona e questa volge lo sguardo da un'altra parte, la nostra reazione è di disagio perché interpretiamo questo atteggiamento come un modo per evitare. In seguito dunque anche noi evitiamo quella persona. Nel percepire, invece, una figura calda, disponibile e aperta, che non ostacolano lo sguardo, ma che a sua volta ci guardano, il nostro sguardo si intensifica e noi ci azzardiamo alla ricerca dell'altro. Insieme a ogni reciproco guardarsi c'è un sentimento. Perché? L'altro, quando ci guarda, di fatto ci comunica: "Tu per me esisti". Ci è, cioè, l'esistenza. Sappiamo chi siamo e come siamo da ciò che l'altro ci trasmette. Mentre interagiamo con l'altro non ci vediamo, non sappiamo come siamo. Ci rispecchiamo nella espressione del viso dell'altro dove leggiamo se siano accettati, amati, detestati, tollerati... È qui che si realizza la magia di un rapporto comunicativo felice. Quando si parla di motivazione all'apprendimento di una lingua ci si riferisce in prima linea a questo fenomeno: il desiderio di parlare una determinata lingua perché ci piace. E succede così non per la bellezza della lingua, per la sua facilità e utilità, bensì perché ci piace la persona che la parla. Quindi, invece di parlare di motivazione in termini astratti, parliamo di sguardi, di sguardi ricambiati, di sguardi tollerati, di sguardi accompagnati da sorrisi, senza sorrisi... Nel relazioni umane lo sguardo è fondamentale perché posa irapportare e continuare un rapporto di comunicazione. In una classe, però, in cui vi è un insegnante che contemporaneamente deve interagire con un gruppo di bambini, ciò non è facile. Diversamente da quanto avviene tra madre e bambino - un dialogo in cui le persone sono che continui alternanza tra chi guarda e ascolta mentre l'altro parla - all'insegnante capita di spostare con lo sguardo su tutti la classe guardando il gruppo e perdendosi il rapporto con il singolo, o al massimo di guardare velocemente un bambino per poi passare all'altro. Nella classe non solo lo sguardo reciproco è di difficoltà attuazione, ma viene a mancare l'alternanza dei turni di conversazione, un altro importante princi-

Antonio Iannaccone
Università di Salerno
pico della comunicazione riuscita bene. Non possiamo ignorare questa difficoltà, ma dobbiamo darle una soluzione, che abbiamo individuato in una particolare forma di teatro mimico gestuale.

C’era UNA VOLTA...

Un format è tanto più interessante quanto più in esso è inserita la narrazione. A differenza di momenti uguali a se stessi, nella narrazione c’è un susseguirsi di fatti: c’è un evento e poi un altro che insieme fanno immaginare un terzo. Nasce così la fantasia che riempie il nostro mondo immaginario, spesso e volentieri più bello del nostro mondo reale. Con la fantasia possiamo essere chi vogliamo, fare ciò che vogliamo, senza mettere a rischio la nostra identità. Con la fantasia, anche la più brutta delle anelli diventa un bello pensiero di fiori e animali. Con la fantasia possiamo entrare nel mondo di Hocus e Lotus e diventare anche noi dei piccoli diconcere che parlano una lingua straniera. La lettura di una storia o la visione di un film richiedono però una buona conoscenza della lingua straniera e sono quindi poco adatti per iniziare ad apprendere una nuova lingua. Il teatro mimico, invece, trasmette i sentimenti senza bisogno delle parole e si adatta perciò molto bene alle nostre obiettive. Le storie di Hocus e Lotus vennero quindi realizzate insieme al bambino in prima lingua nella forma di teatro mimico. Sono infatti state appositamente studiate per essere facilmente imitate. Attraverso il teatro mimico il bambino ha così la possibilità di fare effettivamente un’esperienza diretta in una lingua straniera. Ecce come avviene l’alternanza dei turni. Durante l’azione teatrale il bambino assume il ruolo di vari personaggi e li interpreta tutti contemporaneamente facendone i relativi dialoghi. Ad esempio, ci troviamo in classe: tutti i bambini sono Hocus che cammina nel bosco e che incontra la poppa e dice: Are you a duck? Poi tutti, cambiando lievemente di posto, sono la poppa che risponde: Yes, I am. E così via. Anche a casa il genitore può fare lo stesso tipo di teatro mimico con il figlio. Lo schemetta sottostante esemplifica il passaggio dei concetti teorici alla realizzazione degli stessi a scuola. Attraverso l’azione teatrale (cioè la mimica, il tono della voce, la posizione del corpo) e la musica, si realizza il formato mimico che permette l’apprendimento linguistico.

Tre concetti CHIAVE

È opinione comune crederci che per imparare a parlare una lingua basti ascoltare. Si pensa cioè che se l’adulto parla, anche il bambino prima o poi riuscirà a parlare. Questo non è del tutto esatto, e probabilmente si pensa così perché non si fa molta distinzio-
ne fra il capire una lingua e il parlarla. E una distinzione che invece va fatta perché quando sentiamo parlare la nostra mente si attiva per cercare di capire. Perciò, in realtà, quando l’adulto parla il bambino a imparare a capire la nuova lingua.

Il primo concetto chiaro pertanto è l’adulto parla e la mente del bambino si attiva per capire e quindi impara a capire. Ma questo non significa che automaticamente inizia a parlare. Quando parlano deduciamo il nostro partito alla capacità di comprendere del nostro interlocutore. Se la persona è anziana e un po’ scodetta parliamo più forte; se è un bambino molto piccolo usiamo un linguaggio particolare, molto semplificato; se si tratta di un straniero e conosciamo la sua lingua parliamo quella; se lo straniero si mostra in grado di capire italiano finiremo per parlare in italiano. Parliamo, quindi, per essere compresi e, se possibile, scegliamo la modality linguistica più semplice. Il bambino si comporta ugualmente: preferisce parlare la lingua che conosce meglio.

Il secondo concetto chiaro allora è: quando arriva il nostro momento di parlare scegliamo quel linguaggio e quella lingua che il nostro interlocutore è in grado di comprendere. E questo il momento in cui impariamo a parlare. E questo il momento in cui il nostro cervello attiva i neuroi della produzione linguistica. E qui che impariamo a produrre suoni e parole dell'altro linguaggio. Visto che è impossibile parlare e parlando, bisogna imparare a parlare spontaneamente la lingua straniera. Pio a quanto però l’adulto comprenderà la lingua madre del bambino sarà molto facile che lui si attivi spontaneamente per parlare la lingua straniera. Per questo motivo le madri bilingui che parlano continuamente con il loro bambino la seconda lingua finiscono nel loro intento di insegnamento. Il bambino sa che la madre è bilingue e perciò capisce anche l’italiano.

Ed ecco infine il terzo concetto: per parlare il bambino a parlare spontaneamente in lingua straniera bisogna che l’adulto non comprenda l’italiano. Per finta di non comprendere l’italiano del bambino è una strategia linguistica che porta a risultati favolosi. Come impiegare questa strategia?

**Nel mondo della MAGICA**

Dalle precedenti considerazioni si comprende chiaramente quale deve essere il comportamento linguistico di chi vuole insegnare una nuova lingua ai bambini (che d’ora in poi chiamiamo L2) parlando sempre in L2 e far finta di non comprendere l’italiano. Questa è la vera molla la scattare nel bambino il desiderio di farsi capire e dunque di parlare l’altra lingua. Far finta di non comprendere l’italiano è semplice e naturale con la magia: un mondo di nuove avventure che entriano nella scuola e aprono la mente a una nuova lingua.

Quando si applica il progetto Le avventure di Hocus e Lotus, insegnante e bambini fanno finta di essere altri personaggi che non capiscono più l’italiano, è decisivo rendere ben riconoscibile il cambiamento di ruole. A questo scopo si utilizza un oggetto simbolico, nel nostro caso una maglietta magica, che viene proprio indossata, cioè, il bambino e l’insegnante letteralmente vestono “l’altra lingua”. Ricordiamo inoltre che è utile creare un momento di distacco fra realtà e funzione quando si inizia a giocare: un piccolo rituale, alcune parole magiche. Per aumentare la forza del passaggio dal mondo italiano al mondo magico è consigliabile, dopo essersi messi la maglietta, chiedere tutti gli occhi, darsi le mani, contare in L2 fino a 10 e poi riaprivere gli occhi ora si è nel mondo magico, ora inizia l’avventura. Ed è bene anche finire il gioco con lo stesso rituale. Durante il gioco l’adulto deve stare attento ad adattarsi alla regola: altrimenti il bambino non capisce più a comunicare quando non parliamo in italiano. Un simile pensiero è molto limitativo. Ci sono tanti modi di comunicare e il linguaggio verbale è solo uno di essi.

Con i bambini la comunicazione effettiva precede ed è più importante di quella verbale. L’affetto si comunica con lo sguardo, con l’espressione del viso, con i movimenti del corpo che mostrano vicinanza e disponibilità. L’insegnante o il genitore può fingere di non capire l’italiano dei bambini e a patto che la comunicazione effettiva rimanga ben salda. Con, ad esempio, dicendo: Oh, I don’t understand you. L’insegnante si chiama verso il bambino e con lo sguardo chiede: il desiderio e lo sforzo di capire, propagandosi di non riuscire, dai gesti che il bambino fa cerca di indovinare ciò che egli vuol dire: Ahhh, you mean sick. Quindi va alla lavagna e dice a tutti ciò che è successo a quel bambino: Listen, John is sick, rimando infine una persona malata. L’insegnante può rendere comica la situazione in cui finge di non
L'adulto svolge insieme
ai/ai bambino/bambini
il gioco mimico-teatrale
della storia.

Durata: circa 3'-10'.

Adulto e bambino/bambini
guardano e leggono insieme
la storia illustrata.

Durata: 5' a 10' circa.

Adulto e bambini/bambini
cantano (preferibilmente con gesti
e altri movimenti corporei)
la canzone.

Durata media di ogni canto: 3'-4'.

Con l'aiuto dell'adulto
i/i bambino/bambini eseguono/eseguono
uno degli esercizi proposti.

Durata: 5'.

capire può ad esempio far finte di disperarsi, impio-
rare inutile ecc. Le situazioni di non capire può, anzi
dere, trasformarsi in un momento didattico in cui tut-
ti i bambini vengano coinvolti. Con gesti, espressioni
e una struttura narrativa semplice e coerente, la sto-
ria è comprensibile anche senza parole. A questo
punto è facile inserire parole straniere nell'a-
zione teatrale. Se si riesce a farlo in modo accattivo è
e facile comprendere il significato della parola scon-
osciuta. I bambini capiscono sempre meglio la storia
man mano che si ripetono. Ciò che non capiscono
con l'azione teatrale lo capiscono guardando la storia
illustrata.

**Il MINI-MUSICAL**

Per ognuno dei 18 racconti che compongono Le av-
cventure di Hocus e Lotus è stato composto un mi-
ni-musical che ripercorre sotto forma di canzoni, dia-
logo e suoni vari l'intera trama della storia, e ha lo
scopo di permettere ai bambini di imparare a me-
morizzare in modo emotivamente coinvolgente e pia-
zure il lessico e le strutture grammaticali.

Nel lato A della musicassetta le canzoni sono pre-
sentate in versione cantata. Il bambino canta sen-
tendo questo lato finché non ha imparato il testo.
Successivamente cantati le canzoni usando come
accompagnamento la versione strumentale, incisa
sul lato B della musicassetta. In questo modo la mu-
sicca viene intesa come punto di stabilizzazione, af-
fettivo e ameno, del linguaggio appreso.

Bambini di 3-4 anni imparano bene una storia e un
canto dopo 15 incontri come quelli sopra descritti,
nella misura di un incontro al giorno, escluso il sabato
e la domenica. In questo modo il bambino ha circa 45
contatti con ogni storia nelle 3 modalità: mimico-ges-
tuale (attraverso l'azione teatrale), sonora (attraverso
so i mini-musicali) e visiva (attraverso la storia illu-
strata). Un contatto così intenso ha la sua ragione
d'essere; i racconti del progetto Le avventure di Ho-
cus e Lotus svolgono in media 73 parole a storia. Ogni
nuovo racconto incorpora parole delle storie pre-
cedenti e perciò le parole diverse delle prime 6 storie
sono in tutto 293. I racconti dalla 7ª alla 12ª compendono circa 80 parole di parole. Una
con la parola che si sovrappongono a quelle
le precedenti è maggiore e le parole nuove sono 163.
Sommate alle precedenti fanno 396 parole nuove in
12 storie. Dalla storia 12 alla storia 18 vengono pro-
posti altri 6 racconti con 170 parole nuove, che son-
ore alle precedenti fanno in tutto 663 parole diverse
con cui il bambino viene messo a contatto durante le
18 storie. Al non addestrati ai lavori queste cifre potreb-
bbero sembrare scarse. Non lo sono, però, ed è facile
dimosstrare. I calcoli sopra elencati sono stati effettuati
su parole nuove, vale a dire, mai ripetute. Tuttavia,
le parole, quando vengono narrative non si utilizzano
una volta sola. Così le parole globali delle prime 6 sto-
rie sono 1996. Siconc ogni formato viene ripetuto 45
volte nelle tre modalità (azione, storia illustrata e can-
zona) avremo un totale di 89220 parole di lingua strane-
ra con le quali il bambino è venuto in contatto. Dalla 7ª
tutti alla 12ª storia le cifre aumentano. Le prime 12 storie
contengono 3407 vocaboli globali che moltiplicati per
10 volte fanno 34070 parole di L2. Infine, le 18 storie
fanno in totale 4961 parole globali e saranno pertanto
223245 parole con cui il bambino è venuto in contatto
alla fine del corso. Queste 223245 esperienze con le
parole sono quelle che permetteranno al bambino di
utilizzare l'inglese spontaneamente e creativamente in
contesti significativi.

T. T.