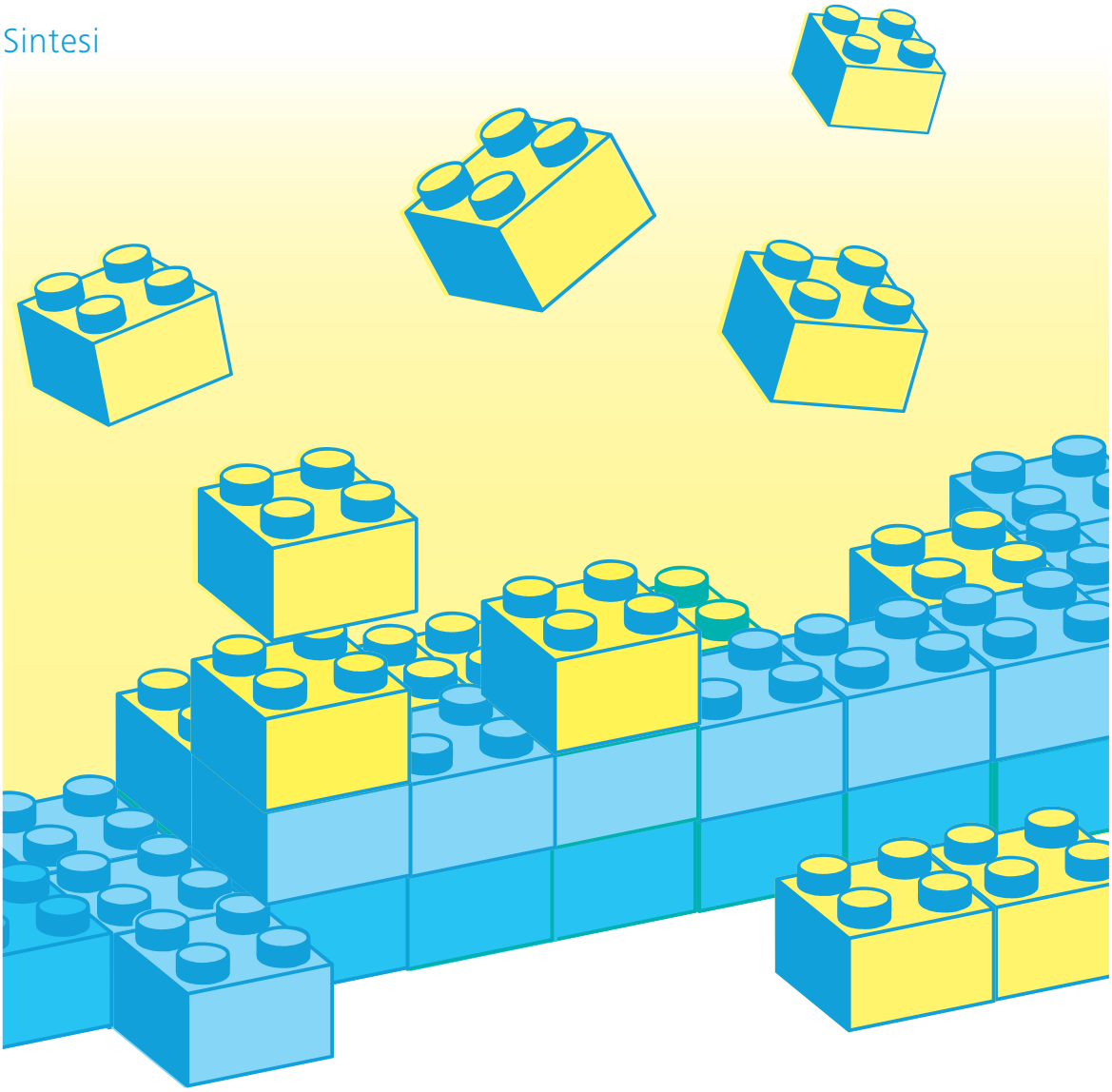
Henning Wode
Irene Girotto

Approccio alla lingua e cultura tedesca nella scuola dell'infanzia in lingua italiana

# Documentazione e valutazione dell'apprendimento linguistico in tedesco-L2

Sintesi



AUTONOME PROVINZ BOZEN - SÜDTIROL
PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO - ALTO ADIGE
Dipartimento Sovrintendenza scolastica

Henning Wode / Irene Girotto

*Approccio alla lingua e cultura tedesca nella scuola dell'infanzia in lingua italiana*

# Documentazione e valutazione dell'apprendimento linguistico in tedesco-L2

SINTESI

INTENDENZA SCOLASTICA ITALIANA di BOLZANO
ITALIENISCHES SCHULAMT BOZEN

© 2008
Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige
Intendenza Scolastica italiana
Via del Ronco 2
I-39100 Bolzano

*Stampa:* PROMOTION S.N.C.

*Realizzazione grafica della copertina:* Philipp Comarella, Wien/Bozen;
www.comarella.com

*Traduzione dal tedesco:* STUDIO GORTER, Salorno

*Revisione del testo:* Angela Boscardin, Irene Girotto

# Indice

Prefazione ..... 7
Trascrizione fonetica ..... 8
Abbreviazioni ..... 9
1. Finalità ..... 10
2. Concetti base della scuola dell'infanzia ..... 10
3. Strutture verificate ..... 11
4. I bambini e il loro background linguistico ..... 11
5. Prove e metodi di verifica ..... 11
6. I risultati ..... 13
6.1 Status psicolinguistico degli errori linguistici ..... 13
6.2 Formule e semantizzazione ..... 14
6.3 Numerazioni e numeri ..... 16
6.4 Lessico ..... 20
6.5 Pronuncia ..... 23
7. Raccomandazioni ..... 26
8. Bibliografia ..... 29

## Prefazione

I risultati convincenti, che ci fornisce questa ricerca, basata su aspetti psicolinguistici della scuola dell'infanzia, evidenziano, che il coraggio di abbattere vecchie strutture e d'intraprendere nuove strade, quando i tempi lo richiedono, viene premiato.
La nostra generazione è responsabile e ha il dovere di impegnarsi nei confronti di figli e nipoti, affinché possano usufruire di una formazione scolastica moderna ed efficace, che li rende professionalmente concorrenziali a livello internazionale.
Per questo motivo ci è sembrato opportuno pubblicare una versione ridotta dell'ampia documentazione e valutazione della lingua tedesca come L2, effettuata nella scuola dell'infanzia della provincia di Bolzano, così che anche un vasto pubblico possa accedere alla documentazione. La ricerca è stata eseguita nel 2007 e i risultati saranno stampati entro il 2008 sotto il titolo: *Approccio alla lingua e cultura tedesca nella scuola dell'infanzia in lingua italiana: documentazione e valutazione dell'apprendimento linguistico in tedesco-L2, H. Wode & I. Girotto,* pubblicato dalla Sovrintendenza Scolastica della Provincia Autonoma di Bolzano.
I nostri ringraziamenti vanno in primo luogo ai bambini, che hanno partecipato con entusiasmo alle prove di verifica, ignari di dare un importante contributo allo sviluppo del sistema formativo altoatesino; ai genitori che hanno permesso ai loro figli di prenderne parte, alle insegnanti di seconda lingua della scuola dell'infanzia che si sono impegnate ad attuare nuovi modelli didattico-pedagogici per la mediazione linguistica e hanno contribuito alla buona riuscita della ricerca scientifica, a tutto il personale delle scuole dell'infanzia, dove sono stati effettuati i test, ai relativi dirigenti ed ai responsabili della Sovrintendenza Scolastica di Bolzano, in particolar modo alla Sovrintendente Scolastica prof. Bruna Visintin Rauzi, che ha seguito con molto interesse la documentazione e valutazione dell'apprendimento linguistico nelle scuole dell'infanzia in lingua italiana.

*Henning Wode*
*Irene Girotto*
*Kiel/Bolzano, giugno 2008*

## Trascrizione fonetica

è effettuata secondo IPA (International Phonetic Alphabet), 1993, con alcune modifiche, in particolare:

| | |
|---|---|
| ɪ | ted. Bild |
| ʊ | ted. Hund |
| y | ted. Hüt(e) |
| Y | ted. Hütt(e) |
| ø | ted. schön |
| œ | ted. Gött(er) |
| ɑ | ted. Wahl |
| a | ted. Wall |
| r | r vibrante alveolare |
| R | r vibrante uvulare |
| ʁ | r spirante uvulare |
| x | ted. ach |
| ç | ted. ich |
| ɖ | occlusione dentale retroflessa |
| ɦ | h sonora |

## Abbreviazioni

| | |
|---|---|
| Alb | albanese |
| Arab | arabo |
| bil | bilingue |
| Bx | Bressanone |
| Bz | Bolzano |
| Dt | tedesco |
| Eng | inglese |
| IM | immersione |
| Ital | italiano |
| L1 | prima lingua (lingua madre) |
| L2, L3 etc. | seconda, terza ecc. lingua |
| mono | monolingue |
| Port | portoghese |
| Rom | rom |
| Schw | svedese |

## 1. Finalità

Il presente processo di valutazione è finalizzato ad individuare alcuni punti di riferimento, per capire se e in quale misura i bambini delle scuole dell'infanzia della provincia di Bolzano, apprendano, di fatto, la lingua tedesca, nell'ambito del progetto pilota *"Approccio alla lingua e cultura tedesca nella scuola dell'infanzia in lingua italiana".*

## 2. Concetto base dell'apprendimento linguistico nella scuola dell'infanzia

Il concetto base dell'apprendimento di una seconda o terza lingua nella scuola dell'infanzia, s'inserisce nell'ambito dei moderni metodi di mediazione linguistica applicati in fase prescolare, metodi che a livello internazionale hanno dimostrato d'essere di gran lunga i più efficaci per l'insegnamento precoce delle lingue (Wode, 1995, 2004 ) a condizione che sussistano due presupposti fondamentali:

1. La nuova lingua non viene trasmessa in maniera tradizionale, intesa come lezione scolastica, attraverso spiegazioni, esercizi o correzioni sulla base di una progressione predefinita dai programmi didattici, ma è appresa perché i bambini hanno l'opportunità di impadronirsi della nuova lingua direttamente, attingendo dalle situazioni vissute nella quotidianità scolastica. Così facendo, si trovano a procedere allo stesso modo di chiunque impari la/le lingua/e madre/i, a prescindere da quale/i e da quante si tratti.

2. Le basi poste nella scuola dell'infanzia proseguono, secondo gli stessi principi didattici, nei successivi anni di scuola primaria.

Il contingente orario per le lingue italiana e tedesca è fissato, per le scuole dell'infanzia del progetto pilota, dalle condizioni giuridiche-quadro vigenti nella Provincia autonoma di Bolzano. In complesso i bambini hanno dalle 7 alle 9 ore di "contatto" settimanale con la lingua tedesca. Rispetto alle realtà internazionali, questa quota oraria risulta bassa. I risultati della valutazione evidenziano tuttavia, come la possibilità che i bambini hanno di poter sentir parlare tedesco anche al di fuori del contesto scolastico, compensi, in qualche maniera, questa carenza. Infatti i bambini altoatesini in questa fascia d'età non presentano particolari svantaggi dal punto di vista dello sviluppo linguistico, rispetto ai coetanei a contatto a tempo pieno, quasi al 100%, con la nuova lingua. La differenza, per lo meno, non è così marcata come potrebbe far pensare la differenza quantitativa esistente fra il 20-25% di contatto con la lingua dell'Alto Adige e il 100% di altri Paesi europei (Per approfondimenti vedi Girotto, 2005).

## 3. Strutture verificate

Sul piano dei contenuti la valutazione tiene conto degli aspetti linguistici, che riguardano i bambini nella fase iniziale del loro sviluppo della seconda lingua. Le verifiche hanno considerato:

- numerazioni e numeri,
- locuzioni e formule linguistiche,
- processi di semantizzazione,
- denominazione di oggetti concreti/percepibili e
- pronuncia.

## 4. I bambini e il loro background linguistico

L'indagine e la dettagliata verifica hanno riguardato un gruppo mirato di riferimento per ciascuna delle scuole dell'infanzia, *Bambi* di Bolzano (20 bambini) e *Millecolori* di Bressanone (18 bambini). Per motivi di tempo, solo uno dei test previsti per il gruppo di riferimento è stato somministrato nelle altre scuole dell'infanzia, facenti parte del progetto pilota, utilizzandone una versione ridotta.

All'inizio dell'anno scolastico i bambini dei due gruppi di riferimento erano per la maggior parte monolingui, con l'italiano come lingua madre (L1); un numero relativamente ridotto proveniva da un contesto familiare bilingue (italiano e tedesco o altre combinazioni linguistiche); un numero parimenti ristretto di bambini di madrelingua né tedesca né italiana, parlava già l'italiano come seconda lingua (L2) in modo adeguato alla loro età. Fra questi ultimi non si trattava solo di bambini immigrati.

## 5. Prove e metodi di verifica

Le prove, eseguite sotto forma di test, sono state le seguenti:

- **Prova *memory*:** i bambini a coppie giocano a *memory* con le seguenti modalità: le coppie delle carte da gioco possono essere trattenute solo se il bambino è in grado di esprimere in tedesco il nome degli oggetti raffigurati, oppure, qualora non ne conosca il termine, se è in grado di ripeterlo dopo che è stato pronunciato dall'esaminatrice. Alla fine del gioco, ciascuno dei partecipanti è invitato a contare in tedesco le carte in suo possesso. Così facendo si acquisiscono contemporaneamente dati riguardanti la pronuncia, la numerazione, i concetti numerici e gli elementi lessicali. Le illustrazioni delle carte da gioco sono state scelte in funzione degli aspetti linguistici oggetto della verifica: i fonemi.

- **Test con i burattini:** i bambini in genere si rifiutano di spiegare il signi-

ficato di una parola quando viene loro chiesto direttamente, perché immaginano, spesso a ragione, che colui che chiede il significato, in realtà lo conosca già. Ponendo però la stessa domanda in un gioco di ruolo, si nota come i bambini partecipino invece con entusiasmo, nel rispondere. L'idea di fondo è dunque quella di servirsi del gioco di ruolo per indurre i bambini a tradurre determinate espressioni e a rispondere a domande alle quali difficilmente risponderebbero spontaneamente.

In questa situazione di gioco un burattino fa la parte di un bambino presente per la prima volta nelle scuole dell'infanzia bilingue e non in grado di parlare la nuova lingua, nel nostro caso il tedesco. Ad un altro burattino viene assegnata la parte del bambino esperto, che frequenta già da tempo la scuola e, quindi, capisce già la nuova lingua. Al burattino esperto è possibile dunque, chiedere di spiegare o di tradurre al nuovo arrivato le indicazioni date nella lingua straniera. Procedendo in questo modo si riesce a valutare il significato attribuito dal bambino all'espressione in lingua straniera.

Seguendo lo stesso schema è inoltre possibile verificare la produzione linguistica, ipotizzando, ad esempio, che un burattino/bambino, che non parla bene l'italiano, giunga in visita alla scuola dell'infanzia. Le indicazioni vengono allora espresse in italiano, così che il visitatore possa chiederne la traduzione in tedesco.

Una variante di questo gioco di ruoli consiste nel chiedere ai bambini di spiegare o di tradurre qualcosa al burattino. Questa variante è stata utilizzata nelle scuole dell'infanzia *Bambi* e *Millecolori*. A Bressanone, il ruolo del nuovo arrivato è stato assegnato ad un burattino-coccinella.
Un'insegnante, servendosi di un orsacchiotto, pronuncia in tedesco alcune formule linguistiche inserite nel contesto di una storiella, di cui i bambini dovevano spiegarne il significato. Alla scuola *Bambi* i personaggi del gioco di ruolo erano un burattino-corvo e l'orsacchiotto.

- **Test lessicale di Kiel** (Kieler Lexikontest - KLT): si tratta di una prova di riconoscimento e di definizione di immagini, appositamente creata per le indagini sull'apprendimento di L2 nei bambini dai 3 ai 6 anni, che frequentano la scuola dell'infanzia (Westphal, 1998, Maibaum, 1999, Tiefenthal, 1999). Il test si articola in due parti. La prima riguarda la comprensione orale, la seconda la produzione orale. Un'apposita selezione del materiale grafico consente di adattare il test KLT alle specificità regionali. Nella prima parte, relativa alla comprensione orale, vengono presentati al bambino alcuni fogli in formato A4 su cui sono riportate, in ciascuno di essi, quattro diverse immagini. Al bambino si chiede dunque di identificare, indicandola, l'immagine dell'oggetto X, nominato dall'interlocutore. Anche nella parte del test che riguarda la produzione orale vengono mostrate al bambino alcune immagini su fogli A4, questa volta, però, gli si chiede di definire X, cioè di dare il nome alla figura.

Per ragioni di comparabilità è stato preso in considerazione il test KLT, che a sua volta si ispira a test di verifica dell'acquisizione di L1, rispondenti all'idea tradizionale: i bambini nell'apprendimento della madrelingua acquisiscono all'inizio soprattutto le denominazioni di oggetti concreti, percepibili. Un test rivolto a questa fascia d'età doveva essere pertanto mirato, avendo riguardo soprattutto a una tipologia lessicale specifica, ossia a nomi di oggetti concreti e percepibili. Cfr. in particolare l'Aktiver Wortschatztest (AWST - Kiese/Kozielskii, 1979) e il Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT–Dunn, 1959).
Oltre a ciò occorre tenere conto del fatto che è ancora diffusa la convinzione, che i bambini debbano disporre in questa fascia di età di un determinato bagaglio lessicale, che dovrebbe corrispondere a determinati contesti di vita.

In quest'ottica tradizionale è importante considerare come l'acquisizione lessicale per i bambini dipenda dall'input loro fornito. Se per qualsiasi ragione i bambini non vivono certe situazioni, è assolutamente normale che venga loro a mancare il relativo vocabolario. Queste lacune nulla hanno a che vedere con la difficoltà di apprendimento linguistico, ma sono semmai legate, appunto, alle particolarità delle situazioni di input. Il problema vale ancor più per l'apprendimento di L2 in situazioni di apprendimento-input limitate sia dal punto di vista dei tempi che dei contenuti, come nelle scuole dell'infanzia e nella scuola dell'obbligo.

## 6. I risultati: quadro riepilogativo

### 6.1 Status psicolinguistico degli errori linguistici

Chi si appresta a prendere in considerazione i risultati empirici della presente valutazione non dovrebbe cadere nell'errore di valutare lo stadio di sviluppo linguistico di un bambino solo sulla base di ciò che è già in grado di esprimere correttamente dal punto di vista grammaticale. L'acquisizione di una lingua è un processo di apprendimento lungo e complesso nel corso del quale i bambini compiono molti errori. Tali errori sono tutt'altro che casuali e non derivano nemmeno da negligenza, scarsa concentrazione o poca attenzione; sono errori di natura sistemica, nel senso che rappresentano una fase del processo di sviluppo, derivano dalla modalità di lavoro della memoria umana e sono indicatori del singolo stadio di sviluppo. La loro struttura si modifica con il tempo fino a quando non spariscono da soli. Riportiamo di seguito un esempio significativo, relativo all'acquisizione della negazione in tedesco (Wode, 1974).
Nei primissimi stadi di apprendimento del tedesco come L1, si possono sentire alcuni bambini dire ad esempio *nein hauen* (non battere) con il significato di *"hau nicht (auf den Tisch)"* (non battere (sul tavolo)). In tedesco esiste la combinazione di *nein* (no) con un altro termine, per es. *nein, Milch* (no latte) nel senso di *"nein (ich möchte keinen Saft sondern) Milch"* (no, (non voglio succo ma) latte). Un bambino, tuttavia, non può sentire da nessuna parte un'espressione come quel-

la precedente *nein hauen,* poichè in tedesco non esiste. Dicendo *nein hauen,* il bambino commette un errore che dipende dalla fase del suo sviluppo linguistico. Trascorso un certo periodo di tempo, tutti i bambini superano spontaneamente queste prime strutture e si avvicinano gradualmente alla lingua tedesca. A questo punto si potrebbero ancora sentire espressioni all'apparenza più precise, ma che comunque non corrispondono al modo corretto di esprimersi; per esempio un *nicht ein* al posto di *kein* come in *das nicht ein Schwan* (Questo non è un cigno) oppure *ich nicht ein Blödmann* (Io non uno stupido). Anzichè *nicht+ein*, la costruzione dovrebbe essere in entrambi i casi *kein+Schwan/ Blödmann*. Possiamo verificare che i bambini riescono a superare da soli anche questi errori "tardivi" ricorrendo alla nostra esperienza personale: da adulti e fruitori della lingua tedesca, non commettiamo infatti più questi errori, anche se da bambini li commettevamo.

Nel giudicare i risultati della valutazione non si può, dunque, trascurare che la maggior parte dei bambini altoatesini esaminati si trovava ancora in una fase piuttosto iniziale di sviluppo linguistico della lingua tedesca. Occorre pertanto partire dal presupposto che essi commettano gli errori tipici dei primi stadi dello sviluppo. Per valutare adeguatamente lo stadio di sviluppo linguistico dei bambini altoatesini, solo dopo un anno di scuola dell'infanzia, è fondamentale prendere in considerazione gli errori commessi dai bambini anche in rapporto alla loro comparsa, rispetto all'iter di sviluppo: molto precoce, meno precoce o tardiva.

## 6.2 Formule e semantizzazione

Per i bambini l'apprendimento di una lingua non è fine a se stesso, ma rappresenta uno strumento di comunicazione. A loro interessa interagire e la lingua è lo strumento che consente loro di farlo. I bambini decodificano una lingua attraverso i contenuti sulla base di quello che sentono. Un'adeguata comprensione del funzionamento del processo di semantizzazione è la chiave che permette di impostare l'insegnamento linguistico ai bambini della scuola dell'infanzia in modo tale che questo processo di semantizzazione possa svilupparsi con pienezza, senza condizionamenti. I presupposti necessari per questo sviluppo si evidenziano già molto presto, osservando l'uso che i bambini fanno di formule linguistiche e locuzioni codificate.

Il termine "formula" definisce due generi di strutture (Wode, 1988/93): da un lato locuzioni effettivamente usate sempre nella stessa forma; per esempio, le formule di saluto come *guten Tag, herzlichen Glückwunsch, frohe Weihnachten, wie geht's*, ecc. (Buon giorno, auguri, buon Natale, come stai ecc.); dall'altro, strutture in parte variabili in cui solo pochi elementi restano immutati mentre gli altri possono essere modificati, per es. *hol bitte X, wir gehen jetzt nach X, wer möchte X?* (per piacere prendi X, andiamo a X, chi vuole X?).

Nella quotidianità della scuola dell'infanzia sono presenti, dal punto di vista linguistico, molteplici formule di questo genere, ripetute giorno dopo giorno, spesso concentrate in determinati momenti, come per i convenevoli legati ai saluti, al

pranzo, al gioco, al lavarsi le mani, al concludere una certa attività, ecc. Non è necessario che i bambini capiscano queste espressioni parola per parola. É sufficiente che siano in grado di collegare l'espressione ad un determinato contesto. La comprensione della situazione consente ai bambini di agire, rispetto alle richieste fatte, in modo adeguato e ciò può erroneamente far pensare ad una corretta comprensione della struttura interna della frase, mentre si tratta ancora di una comprensione complessiva, legata al contesto.
La comprensione delle diverse situazioni da parte di un bambino è influenzata dal mondo delle sue esperienze personali. I bambini si servono del loro sapere complessivo sul mondo per dare un senso alle nuove situazioni che si trovano ad affrontare. E' comprensibile che non siano sempre in grado di farlo in modo adeguato.
Gli elementi semantici proposti nei test non creano in genere alcuna difficoltà ai bambini, soprattutto quelli più semplici, come le formule di saluto o le brevi indicazioni degli insegnanti. Dall'esempio della formula linguistica *wir gehen in den Garten* (andiamo in giardino) si possono illustrare alcuni errori tipici. Per quest'espressione vi sono 6 risposte corrette. Quelle errate sono riportate nel seguente elenco da (1a–l). Le sigle B16, B18 ecc. rappresentano i bambini che hanno risposto al test.

| | | |
|---|---|---|
| (1a) | B16: | volare |
| (b) | B18: | vai a raccogliere la frutta |
| (c) | B25: | in montagna |
| (d) | B21: | in montagna |
| (e) | B26: | nel bosco |
| (f) | B07: | se vuoi giocare |
| (g) | B02: | giocare a carte |
| (h) | B23: | al polo nord |
| (i) | B20: | in cielo |
| (j) | B14: | negozio di gatti |
| (k) | M11: | xxx le carte (xxx = incomprensibile) |
| (l) | M13: | nella foglia |

Un primo tipo di errore consiste nel fatto che nelle risposte (1a-l) viene colto un aspetto rispetto alla situazione complessiva, che è in qualche modo collegato ad essa, pur non corrispondendo esattamente alla formula proposta. Anche una persona esterna può rendersi conto di come, pur non nominando il giardino, i bambini colgono degli aspetti che hanno a che fare con il giardino o con un'attività legata ed esso (*foglia* (1l), *giocare* (1f), *bosco* (1e), *frutta* (1b), *in montagna* (1c-d).

Un altra fonte di errore è rappresentata dall'equivoco fonologico. Il fatto che B02 (1g) e M11 (1k) parlino nelle loro interpretazioni di *carte* non deve indurre a credere che in giardino si sia soliti giocare a carte. I bambini, presumibilmente, hanno capito male e scambiato *Garten* (Giardino) con *carte*.

Fra le altre risposte, si trovano tuttavia anche traduzioni per le quali non è possibile individuare alcun nesso logico, come per *negozio di gatti, in cielo, al polo*

*nord e volare*.
Una bambina (M29) spiega persino il motivo per il quale ha fornito un'espressione divergente rispetto al significato della formula linguistica, come M29 per *wir gehen in die Garderobe* (Andiamo nello spogliatoio).

(2): M29 devi andare in giardino
M31: devi andare sul tuo posto
M29: nel tuo posto, perché tutte le coccinelle stanno nei giardini, con tutto il prato

Giustamente M29 nota una contraddizione fra l'artificiosità del test di verifica e l'effettiva realtà della natura. Essendo il burattino parlante una coccinella, dovrebbe andarsene in giardino, dove stanno tutte le altre e non di certo nello spogliatoio. M29 motiva questa scelta a M31, sua compagna nel test sulle formule linguistiche. Dalle argomentazioni di M29 emerge chiaramente che la bambina conosce i vocaboli *Garten* (giardino) e *Garderobe* (spogliatoio), pur non utilizzando personalmente quest'ultimo termine.

Nel complesso, è risultato che le risposte dei bambini erano per la maggior parte contestualmente adeguate, in quanto veniva colto un aspetto della situazione più generale, in qualche modo collegato alla stessa, anche se non corrispondente a quel che l'interlocutore intendeva dire.
Questi processi precoci di semantizzazione sono così vicini al significato inteso dal parlante da non far cogliere, nella routine quotidiana, il fatto che la semantizzazione infantile non sia ancora così precisa. Di norma è sufficiente, però, che i bambini siano in grado di gestire adeguatamente la situazione. Nel corso del successivo sviluppo avranno modo di rendere più precise queste prime semantizzazioni.

## 6.3 Numerazioni e numeri

Per quanto riguarda la denominazione dei numeri e la capacità di numerazione si dovrebbe verificare quanto segue: una lingua imparata in precedenza può accelerare lo sviluppo di una nuova lingua fino a quando le due raggiungono un livello di sviluppo corrispondente alla fascia di età in cui si trova il bambino. Un presupposto fondamentale per uno sviluppo relativamente rapido in una nuova lingua consiste nel fatto che i relativi concetti cognitivi sono già presenti, in quanto si sono sviluppati con la lingua appresa in precedenza. La prima lingua svolge, dunque, da ogni punto di vista un ruolo precursore per il buon apprendimento di una seconda lingua. A partire dal momento, però, in cui le lingue in questione abbiano raggiunto approssimativamente lo stesso stadio di sviluppo, la velocità di apprendimento rallenta e tutte le lingue di un bambino continuano a svilupparsi in modo commisurato all'età, premesso che vi sia ovviamente l'input linguistico adeguato. Parallelamente anche per il successivo sviluppo cognitivo del bambino è irrilevante la lingua con cui vengono dati gli stimoli: lo constatiamo, ad esempio, nella scuola. Ciò che sul piano del sapere e dello sviluppo cognitivo viene rag-

giunto da un bambino in L1, L2 o L3 converge, infatti, nel suo sviluppo generale e i contenuti e i concetti cognitivi vanno a beneficio di tutte le lingue che conosce.

I dati empirici, oggetto di questa tesi, sono stati desunti dal compito supplementare richiesto al termine del *gioco del memory*, che consisteva nel chiedere al bambino di conteggiare in tedesco le carte vinte al gioco. Pur iniziando a numerare in modo abbastanza fluente, ad un certo punto i bambini cominciavano ad incespicare, a guardare la maestra in cerca di aiuto, a ripetere i numeri o a non rispettare la sequenza numerica, tutti chiari indizi del fatto che erano giunti ai limiti della loro dimestichezza con i numeri nella nuova lingua. Nell'osservare ciò, tuttavia, non è possibile stabilire perché il bambino non prosegua nella numerazione, ossia determinare se a mancargli siano i concetti di base o, piuttosto, solo i mezzi linguistici per esprimerli. Il dubbio si risolve invitando il bambino a contare nella sua lingua più "forte", nel caso dei bambini altoatesini in L1, ossia in italiano. Se in questa lingua il bambino prosegue nella numerazione, significa che i concetti sono presenti nella sua testa e che la ragione della minore resa nella numerazione nella nuova lingua (tedesco), va ricercata nella mancanza dei presupposti linguistici.

Le indagini condotte sono state eseguite in modo dettagliato per le due scuole dell'infanzia *Bambi* e *Millecolori*, mentre nelle altre scuole del progetto pilota si è proceduto con una prova circoscritta alla numerazione, tale però da ampliare la base di riferimento per l'individuazione dei trends di sviluppo.
Per i bambini monolingui aventi l'italiano come L1, ci si potrebbe aspettare che la numerazione sia più alta per questa lingua e inferiore per i numeri in tedesco L2, oppure nella migliore delle ipotesi, pari a quelli di L1. Per i bambini bilingui-L1 ci si dovrebbero aspettare valori pressoché analoghi per le due lingue, se padroneggiate allo stesso modo, vale a dire se si tratta di un multilinguismo equilibrato. In caso contrario, per un bambino bilingue-L1, in cui prevalesse una delle sue due lingue, ci si aspetterebbe che nella sua lingua più "forte" riesca a proseguire di più nella numerazione che nella sua lingua più "debole". Il test è stato eseguito solo per le lingue oggetto della valutazione, ossia la lingua tedesca e la lingua italiana.
Nella tabella 1, sull'esempio dei risultati della scuola dell'infanzia *Millecolori*, si può constatare come tali ipotesi trovino conferma.

**Tab. 1:** Numeri e numerazioni dei bambini della scuola dell'infanzia *Millecolori* in italiano e tedesco. In grassetto la cifra raggiunta dal bambino senza commettere errori; in carattere normale le cifre successive, compresi gli errori.

| Bambino | Tipo di acquisizione | Conta fino a .... in .... | |
|---|---|---|---|
| | | Italiano | Tedesco |
| M42 | L1-mono | **43** | **15**, 17, 23, elfundzwanzig |
| M46 | L1-mono | **43** | **28**, 46 |
| M29* | L1-mono | **43** | **15** |
| M31 | L1-mono | **43** | **18** |
| M20 | L1-mono | **26**, 28 | **12** |
| M17 | L1-mono | **9** | **10** |
| M39 | L1-mono | **39**, 20, 21, 22 | **9**, 12 |
| M41 | L1-mono | **26**, 28, 21 | **10**, 2 |
| M26 | L1-mono | **29**, 40, 41, 42, 49, 50 | **14** |
| M47 | L1-mono | **32**, 45, 41, 42, 43, 48 | **13** |

| Bambino | Tipo di acquisizione | Conta fino a .... in .... | |
|---|---|---|---|
| | | Italiano | Tedesco |
| M10 | L1-bil Ital/Arab | **34** | **15**, 18, 19, 17 |
| M05 | L1-bil Dt/Ital | **14**, 17, 18, 19, 20, 21, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39 | **19**, elfzehn, 20 |
| M16 | L1-bil Dt/Ital | **14** | **22**, 24, 25 |
| M19 | L1-bil Dt/Eng/Ital | **19** | **77**, 83, 84 |
| M18 | L1-bil Dt/Schw/Ital | **6**, 8, 10, 11, 19 | **16**, 21, 23, 24, 23, 23, 22, 24, 26 |
| M24 | L1-bil Dt/Ital | **11** | **13**, 16 |
| M30 | L1-bil Dt/Ital | **12**, 17 | **15** |

| Bambino | Tipo di acquisizione | Conta fino a .... in .... | |
|---|---|---|---|
| | | Italiano | Tedesco |
| M01 | L2-bil L1 Alb/L2 Ital | **15**, 16, 14 | **10** |
| M03 | L2-bil L1 Rom/L2 Ital | **15**, 20, 21, 10, 11, 18, 20, 7 | ** |
| M11 | L2-bil L1 Rom/L2 Ital | **39**, 30 | **15**, 18, 17 |

* Il bambino era assente il giorno del test e la prova è stata ripetuta in un secondo momento.
** Il bambino si rifiuta di contare in tedesco.

La circostanza, che in tab. 1 la cifra 43 figuri come valore massimo, è puramente casuale. In fase di preparazione della prova di verifica emergeva la necessità di definire un valore di orientamento rispetto al quale relativizzare il divario di sviluppo esistente fra i bambini. Casualmente, durante il *gioco del memory*, vi era un contenitore con 43 matite colorate nelle vicinanze. Una prova orientativa fece constatare che solo i bambini ad uno stadio di sviluppo più avanzato sarebbero stati in grado di numerare tutte le matite colorate e raggiungere correttamente il valore più alto. Visto che la valutazione, comunque, non era strutturata per stabilire il livello di numerazione normalmente atteso per un bambino monolingue di 5-6 anni, si è potuto procedere con questa forma di verifica.
Il valore massimo 43, pertanto, è significativo per evidenziare due aspetti: da un lato il fatto che i bambini ad uno stadio di sviluppo cognitivo meno avanzato si fermano prima nella numerazione e in che misura ciò avviene; dall'altro, serve a stabilire se vi sia un modello di classificazione tra i tipi di acquisizione linguistica ed eventualmente altre particolarità del background linguistico del singolo bambino.

Risultati simili si sono evidenziati sia per i bambini della scuola *Bambi* che per quelli delle altre scuole dell'infanzia del progetto pilota. Secondo le attese, i dati denotano una differenza tra la capacità di numerazione in tedesco L2 rispetto all'italiano L1. Per i bambini della scuola dell'infanzia *Bambi*, verso la fine dell'anno scolastico, il divario nella numerazione del tedesco rispetto all'italiano è del 65,5%; si può affermare che lo stadio di sviluppo in L2 sia del 34,5% rispetto allo stadio in L1. Per i bambini delle otto scuole dell'infanzia, la differenza media è di circa il 58%: essi raggiungono cioè il 42% del loro livello di L1.

Al di là delle differenze meramente quantitative, anche un processo relativamente semplice come la numerazione fornisce prime indicazioni di come anche l'acquisizione di una L2 o una L3 si configuri sotto forma di processo il cui andamento è guidato da procedure di elaborazione indipendenti dalle influenze esterne sul discente e atte a metterlo nelle condizioni di impadronirsi autonomamente di una lingua. Un aspetto, questo, che emerge chiaramente sulla scorta degli errori commessi dai bambini in tutti i tipi di acquisizione linguistica.

Il modo in cui i bambini contano nella nuova lingua, sia essa L2 o L3, e il tipo di errori commessi coincidono, da bambino a bambino, in gran misura. Gli errori comessi sono essenzialmente:

- Il bambino non sa più andare avanti e si interrompe: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (M17)
- Tralascia qualche numero: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 12 (M39)
- Confonde l'ordine corretto: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 2 (M41)
- Si ripete: 1 6 7 8 9 10 8 9 8 (B18)
- Commette errori morfologici: *elfundzwanzig* (M42)

Di norma si osserva più di un tipo di errore nella stessa procedura di numerazione. Per capire le modalità in cui avviene l'acquisizione di una lingua, gli errori morfologici risultano particolarmente rivelatori. A dire il vero non è sempre facile individuare che valore il bambino intenda esprimere con errori morfologici come

*elfundzwanzig* (elf=11, zwanzig=20), *elfzehn* (elf=11, zehn=10), ecc.. Ciò che emerge con chiarezza da queste particolari “creazioni” è una certa consapevolezza che, nella formazione dei numeri, ci debbano essere delle regole. I bambini devono scoprire, per esempio, che in tedesco le unità sono lette prima delle decine, mentre in italiano è il contrario, almeno per i numeri dal 17 in poi. Negli esempi in lingua tedesca con schemi morfologici come *elfundzwanzig, elfzehn*, la sequenza è già corretta; i bambini hanno solo scelto il termine sbagliato.

In generale, fatta eccezione per gli errori morfologici, tutti i tipi di errore compaiono sia in tedesco L2 sia in italiano L1.

Oltre a ciò, dai dati raccolti, non sono emersi indicazioni del fatto che i bambini, acquisendo il tedesco come L2, si trovino svantaggiati nello sviluppo della capacità di numerazione o nella comprensione dei numeri in L1.

Dalle osservazioni empiriche condotte sulla numerazione emerge, infine, che le differenze individuali, talvolta anche considerevoli, riscontrate nella capacità di numerazione dei bambini, e precisamente anche all’interno dei tipi di acquisizione linguistica qui osservate (L1-monolingue, L1-bilingue e L2-bilingue), non sono riconducibili a difficoltà di apprendimento. La gamma delle situazioni di input pare in tal senso giocare un ruolo decisivo nel consentire ai bambini di ampliare spontaneamente, e più velocemente, la loro dimestichezza con i numeri, la loro rappresentazione mentale e i relativi strumenti espressivo-linguistici per L2 o L3, se esposti, nella quotidianità, a maggiori sollecitazioni sotto forma di esperienze concrete.

## 6.4 Lessico

Dal punto di vista metodologico è stato particolarmente difficile trovare un modo per descrivere lo stadio di sviluppo in L2 dei bambini altoatesini, che consentisse un confronto rispetto a quello dei bambini inseriti in altri modelli di mediazione linguistica precoce. Uno dei problemi consiste nella quasi totale assenza d’indagini, condotte sull’acquisizione di L2 nelle scuole dell’infanzia, che siano sufficientemente dettagliate da poter essere prese in considerazione. In pratica, è possibile considerare solo gli studi dell’università di Kiel di Westphal, 1998 sul francese L2 a Rostock e di Tiefenthal, 1999 e Maibaum, 1999 sull’inglese L2 ad Altenholz/Kiel. Questi studi riguardano però altre lingue e provengono da scuole dell’infanzia caratterizzate da un arco di tempo superiore di contatto con la nuova lingua: si tratta infatti di scuole con quasi il 100% di tempo di contatto, rispetto al 20-25% dell’Alto Adige.

I dati raccolti nelle tre rilevazioni non sono comparabili, né dal punto di vista delle lingue, né del fattore tempo. L’unica base di confronto rimane l’aspetto cognitivo. Considerato che in tutti i tre gruppi, Rostock, Altenholz e Alto Adige, si sono utilizzate in pratica le stesse immagini, il compito concettuale era di fatto uguale per tutti i bambini. In questo modo è possibile quantificare, in base alla percentuale di

risposte corrette, la performance in L2 e, quindi, lo stadio di sviluppo della seconda lingua. Se dal confronto risulta che le prestazioni dei bambini meno esposti al contatto con la nuova lingua sono inferiori, ciò si potrà interpretare come conseguenza dello scarso contatto; al contrario, in mancanza di differenze, bisognerà chiarire i motivi per i quali i bambini con input inferiore non conseguono risultati peggiori.

Le immagini usate per il test rientrano nei campi semantici che riguardano le tematiche come la frutta, gli animali, il tempo/i fenomeni atmosferici, le parti del corpo, alcuni colori e numeri. Per la verifica della comprensione orale sono state utilizzate immagini diverse da quelle impiegate per la verifica della produzione orale. Il test riguardava i due gruppi di riferimento di Bolzano e Bressanone.

Un confronto diretto si è avuto fra i dati altoatesini e quelli di Maibaum, 1999 sull'inglese L2 dei bambini tedeschi di Altenholz/Kiel (D). Questa serie di dati è quella elaborata più dettagliatamente e coincide, nel trend di sviluppo, con i risultati di Rostock e quelli di Tiefenthal, 1999.

In una prima fase venivano individuati i valori di ciascun bambino, classificandoli quindi in base ai tre tipi di acquisizione linguistica (L1-monoligue, L1-bilingue e L2-bilingue) determinando così la media e i valori estremi per ogni singolo tipo. Queste quantificazioni consentivano di eseguire diversi confronti: sul piano individuale fra bambino e bambino, sul piano dei tre tipi di acquisizione linguistica e sul piano delle tre realtà europee, in relazione all'intensità del contatto con la nuova lingua.

Sul piano dei risultati individuali è emerso, come previsto, che anche nei bambini altoatesini la comprensione orale è ad uno stadio di sviluppo più avanzato rispetto alla produzione verbale. Questo dato è stato osservato, ad eccezione di due bambini, in tutti i tre tipi di acquisizione linguistica: L1-monolingue, L1-bilingue e L2-bilingue. Le due eccezioni erano rappresentate da due bambini bilingui L1, che sia per la comprensione orale che per la produzione, ottenevano il 100% di risposte corrette.

Il confronto tra le tre realtà europee, sulla base dell'intensità del contatto con la nuova lingua (100% - 20–25%), ha riservato invece una sorpresa. Dal raffronto tra i risultati dei test somministrati ai bambini altoatesini con quelli dei test riguardanti la lingua inglese ad Altenholz, è emerso infatti, che la differenza tra lo sviluppo linguistico dei bambini di Bolzano e di Bressanone rispetto a quello di Altenholz non era proporzionale alla differenza numerica del fattore tempo di contatto con la nuova lingua.(tab. 2).

**Tab. 2:** Valori mimimi-massimi e medie in percentuale di risposte corrette per l'inglese L2 dei bambini tedeschi di Altenholz/Kiel (Maibaum, 1999) e per il tedesco L2/L3 dei bambini altoatesini delle scuole dell'infanzia *Bambi* e *Millecolori*. Fra i bambini di Maibaum non vi era alcun bilingue-L2 e al *Bambi* uno solo. I relativi valori sono indicabili dunque solo per la scuola dell'infanzia *Millecolori*.

| Tipo di acquisizione | Altenholz / Kiel | | | | Alto Adige | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Test A | | Test B | | *Bambi* | | *Millecolori* | |
| | comprensione | produzione | comprensione | produzione | comprensione | produzione | comprensione | produzione |
| **L1-mono** | | | | | | | | |
| **media** | 76% | 38% | 69% | 42% | 68% | 50% | 77% | 50% |
| **estremi** | 96% | 70% | 96% | 78% | 86% | 77% | 91% | 73% |
| | 54% | 15% | 46% | 11% | 55% | 32% | 59% | 23% |
| **L2-bil** | | | | | | | | |
| **media** | | | | | | | 67% | 39% |
| **estremi** | | | | | | | 73% | 45% |
| | | | | | | | 59% | 32% |

La tab. 2 sottolinea quanto finora argomentato: le medie della comprensione orale dei gruppi monolingui-L1 e del gruppo di bambini bilingui-L2 sono più alte rispetto alla produzione, quindi anche nelle scuole dell'infanzia dell'Alto Adige la comprensione è più avanzata rispetto alla produzione. I valori medi si differenziano però meno di quanto ci si sarebbe potuti aspettare, considerando la marcata variazione interindividuale.

Il test lessicale ha riservato una sorpresa: i bambini altoatesini non sono risultati nettamente inferiori rispetto ai bambini di Altenholz pur avendo alle spalle, questi ultimi, anche 2 anni di contatto con la nuova lingua in una scuola dell'infanzia ad immersione totale. Questi avevano dunque già vissuto la nuova lingua in modo decisamente più intenso, in una gamma di situazioni più varia degli altri. Una non così marcata divergenza dei risultati trova essenzialmente due spiegazioni: da un lato lo stadio di sviluppo cognitivo dei bambini e dall'altro il fatto che gli stessi sentano o possano sentire parlare tedesco anche al di fuori del contesto delle scuole dell'infanzia.
È importante che i bambini, nella fase in cui assumono di per sè una nuova lingua, riescano a crearsi un quadro d'insieme (un'immagine) di ciò che vivono nel contesto della nuova lingua. E per fare questo, si servono di tutte le informazioni a loro disposizione atte ad aiutarli a comprendere la situazione. Ovviamente lo sviluppo cognitivo e il sapere, che su di esso si basa, è già nettamente più differenziato e ricco nei bambini di 5-6 anni che in quelli di 3-4 anni. Una circostanza, questa, che consente ai bambini più grandi di impadronirsi di una nuova lingua, almeno sul piano lessicale, in modo più rapido dei bambini più piccoli.

## 6.5 Pronuncia

Ancora molto spesso si sente e si legge che i bambini piccoli imparano una L2 come la loro L1 e su queste argomentazioni si rimanda all'esempio dell'acquisizione dei suoni. L'affermazione, generica, non può essere però applicata senza le precisazioni del caso. L'acquisizione di L2 comporta processi di transfert sistematici. Processi che mancano ovviamente nell'apprendimento di L1, non essendovi alcun'altra lingua dalla quale poter attivare dei transfert. Nella prima fase di acquisizione di L2, inoltre, mancano i processi fonologici e gli schemi articolatori caratteristici invece dei primi stadi dell'apprendimento di L1 (Wode, 2001a, 2003). I soggetti che apprendono una L2 producono in linea di massima, a prescindere dall'età, le strutture specifiche dello sviluppo linguistico, per esempio gli errori, che coincidono in gran parte con quelle tipiche dell'insegnamento di lingua straniera nelle scuole (Wode, 1981).

La prova di verifica attuata nelle scuole prevedeva che i bambini giocassero a coppie una partita di *memory*, svolgendo poi i due compiti supplementari già citati, ossia specificare in tedesco il nome dell'oggetto raffigurato sulla carta scoperta e contare, sempre in tedesco, le carte vinte.

Per il test si utilizzavano 25 immagini, quindi 25 lemmi scelti in modo che, a parte /Y/, ricorressero almeno una volta tutti i suoni della lingua tedesca che creano difficoltà ai bambini italofoni (tab. 3). Si era deciso di non proporre alcuna immagine con /Y/ giacché la vocale sarebbe stata comunque pronunciata in *fünf* (cinque), durante il conteggio delle carte del *memory*.

**Tab. 3:** Elenco delle parole tedesche usate nel test gioco del *memory*

| | | |
|---|---|---|
| Apfel | Haus | Mädchen |
| Bauch | Höhle | Mond |
| Birne | Füße | Orange |
| Blume | Hund | Schmetterling |
| Brot | Jacke | Teller |
| Eichhörnchen | Käfer | Tiger |
| Flugzeug | Kekse | Tür |
| Frosch | Kuchen | |
| Hahn | Löwe | |

In ciascuna delle parole scelte per il test ed elencate nella tab. 3 sono presenti uno o più suoni difficili per gli italofoni, per esempio in *Apfel* il suono [pf] in <pf>, in *Bauch* il suono [x] in <ch>, in *Höhle* il suono [ø] in <ö> e il suono [h] nell'<h> iniziale o in *Eichhörnchen* due volte il suono [ç] in <ch> e [h] nell'<h> di *–hörnchen* e il suono [œᵊ] in <ör>.

Per la verifica dello stadio di sviluppo fonologico non si possono utilizzare gli stessi parametri usati per lo sviluppo lessicale. Da una parte viene a mancare, infatti, un fattore non linguistico paragonabile allo sviluppo concettuale e intellettivo,

dall'altra non si dispone, al momento, di studi sull'acquisizione del tedesco-L2 da parte di bambini di lingua italiana in situazioni analoghe alle scuole dell'Alto Adige e in cui i bambini trascorrano più tempo, meno tempo o lo stesso tempo a contatto con L2 o in cui già prima siano stati avvicinati alla lingua tedesca. La valutazione, pertanto, è possibile solo nell'ambito dei dati raccolti in queste scuole del progetto pilota. Si procederà, dunque, ad un profilo d'analisi che tiene conto di quanto già sperimentato in un contesto analogo per descrivere lo sviluppo della pronuncia della lingua inglese ad Altenholz (Berger, 1999, Wode, i. st., i. prep.).

L'attività di ricerca sinora svolta ha indicato come, all'inizio, la pronuncia di L2 sia poco stabile e il tasso di errore relativamente alto. In una fase successiva di sviluppo la pronuncia tende a stabilizzarsi sempre più, gli errori divengono con il tempo sempre meno frequenti e sempre più dominanti le realizzazioni esatte.

I singoli suoni target sono tanto più soggetti ad errori di pronuncia, a seconda che si tratti di un suono identico, simile o di un suono nuovo, cioè non analogo ad alcun suono di L1. I suoni identici sono pronunciati ugualmente nelle due lingue, per esempio /m n/ sia in italiano che in tedesco. Suoni di questo tipo non creano difficoltà di sorta: sono pronunciati cioè di norma in modo corretto sin dall'inizio. A creare problemi sono invece i suoni simili e quelli nuovi.

Suoni simili sarebbero ad esempio /b d g/. Pur scritti allo stesso modo in italiano e in tedesco, non sono percepiti come uguali ma solo come simili in quanto diversi, in modo avvertibile nell'uso della sonorità. In italiano questa avviene prima dell'allentamento dell'occlusione, in tedesco poco dopo. Nell'acquisizione di L2 i suoni di L1 simili a quelli di L2 sostituiscono questi ultimi. Questa modalità di procedere induce alla tipica pronuncia di L2, come nel caso dei bambini altoatesini, ad utilizzare un "accento italiano" in tedesco.

I suoni nuovi, ossia quelli non percepiti come simili ad alcun suono di L1, non creano invece interferenze (Wode, 1981, Flege, 1995). Nei dati relativi all'Alto Adige non si sono trovate tracce di nuovi suoni.
Ne consegue, dunque, che lo stadio di sviluppo fonetico di un soggetto, in fase di apprendimento, si individua soprattutto in base agli errori commessi nella pronuncia dei suoni problematici.

La produzione dei bambini è stata trascritta secondo il metodo IPA (International Phonetics Alphabet). Per ogni bambino si sono riportate, quindi, in apposite tabelle tutte le sostituzioni prodotte per il suono target. I profili individuali sono quantificabili, determinando quale sostituzione fonetica sia più frequente in un bambino, in più bambini o in tutti i bambini e quale invece sia più rara. Dall'insieme dei dati è possibile riconoscere lo stadio di sviluppo, ossia stabilire se e in quale misura predominano ancora le sostituzioni errate caratteristiche dei principianti o se, al contrario, i bambini abbiano già superato questa fase. Per illustrare i dati viene riportata nella tab. 4 la gamma di variazioni del tedesco L2 dei bambini monolingui della scuola dell'infanzia *Bambi* aventi l'italiano come L1.

Tab. 4: Gamme di variazione dei suoni problematici per i bambini della scuola dell'infanzia *Bambi* parlanti italiano come L1 che imparano il tedesco come L2.
> = l'elemento a sinistra è più frequente di quello di destra; / = gli elementi di destra e sinistra compaiono con la stessa frequenza

| **Suono target di L2** | **Gamma di variazioni** |
|---|---|
| y | y > i / u |
| ø | ø > œ / ɔ > ɛ |
| Y | Y > ʊ |
| ɪ | ɪ > i |
| ʊ | ʊ > u |
| œ | œ > ɔ |
| aɪ | aɪ > aʊ |
| ɔɪ | ɔɪ |
| aʊ | aʊ |
| t | $t^h$ > t |
| k | $k^h$ > k |
| x | x > k |
| ç | ç > j > ɣ |
| pf | $p^hf$ / pf > f |
| h | h > ɦ |

Nella colonna di sinistra della tab. 4 sono indicati i suoni problematici e alcuni suoni identici per gli italofoni che imparano il tedesco; a destra, invece, le sostituzioni in L2.

La tabella 4 evidenzia tutt'altro che una tipica gamma di variazioni L2 di principianti. Lo si riconosce innanzitutto dal fatto che predominino le realizzazioni della lingua target, che il numero di "token" indicanti le sostituzioni marginali sia relativamente modesto e la pronuncia, quindi, risulti già più stabile che all'inizio del processo di apprendimento di L2. Per i suoni identici, questi risultati erano prevedibili. Ecco perché nella tabella 4 sono stati riportati, ad esempio, solo i tre dittonghi /aɪ ɔɪ aʊ/; lo stesso schema si ha anche per i restanti suoni identici.

I bambini del *Millecolori* presentano un quadro simile: in questa scuola dell'infanzia si ritrovano gli stessi rapporti di dominanza e le scale di variazione tendono essenzialmente a coincidere. Non solo: dal confronto con la gamma di variazioni del *Bambi* emerge che la vocale lunga del tedesco /y/ trova come possibili sosti-

tuzioni [i] e [u]; la vocale lunga /ø/, invece, accanto ad [ø] trova le vocali brevi leggermente più aperte [œ ɔ ɛ]. Perché, ci si chiede, non si usano analogamente le vocali brevi [ɪ] e [ʊ] come sostituzioni della vocale lunga /y/? Si tratta forse di una lacuna casuale dei dati relativi alla scuola *Bambi*? I risultati della scuola *Millecolori* evidenziano che si tratta effettivamente di una mancanza, perché fra i bambini di Bressanone si trova esattamente [ʊ] come sostituzione di /y/, anche se solo in pochi casi, come [ɔ ɛ] per /ø/.

Dai dati della tab. 4 è possibile, dunque, dimostrare come tutti i bambini monolingui-L1 e i bilingui-L2 aventi l'italiano come L1 o come lingua predominante, possiedono alla fine dell'anno scolastico una pronuncia tedesca di fronte alla quale è possibile riconoscere senza difficoltà la parola tedesca intesa dal bambino. Il fatto che fra i bambini, già dopo un periodo relativamente breve, si presenti una pronuncia così vicina a quella target, potrebbe essere la causa dell'impressione che i bambini più piccoli sono in grado di appropriarsi più rapidamente e senza fatica di una pronuncia L2 a livello di L1.

Per nessuno degli aspetti qui esaminati sono emersi in generale segnali di eventuali impedimenti nello sviluppo di L1, riconducibili al contatto con la lingua tedesca. I bambini bilingui-L2 si comportano allo stesso modo degli italofoni L1 quando l'italiano rappresenta la loro lingua più "forte". I bambini bilingui aventi tedesco e italiano come L1, acquisiscono entrambe le lingue allo stesso modo dei monolingui-L1.

## 7. Alcune raccomandazioni fondamentali

- L'oggettivo potenziale di una mediazione linguistica precoce del tedesco, così come attuato nelle scuole dell'infanzia in Alto Adige, emerge con chiarezza esaminando ciò che è possibile costruire nei successivi anni di scuola dell'obbligo, a condizione che si considerino le basi poste nella scuola dell'infanzia e si proceda secondo i medesimi principi didattici. Di qui la raccomandazione di proseguire, anche a livello di scuola primaria, il progetto di ricerca dello sviluppo del tedesco su base scientifica.

- I buoni risultati ottenuti dai bambini con i metodi adottati dalle insegnanti di seconda lingua nelle scuole dell'infanzia, fanno ritenere che gli stessi corrispondono ad una mediazione linguistica per bambini di età fra i 5 e i 6 anni. Per migliorare ulteriormente si dovrebbe circonstanziare sia il profilo professionale delle insegnanti di L2 che l'approccio didattico avviato. Nel perseguire questo scopo diventa irrinunciabile una conoscenza approfondita da parte del personale coinvolto, degli aspetti psicolinguistici della seconda lingua/ lingua straniera per consentire ai bambini di sviluppare al meglio, o almeno senza ostacoli, le loro capacità di apprendimento linguistico.
  In questo processo rientra anche la messa a punto di metodi semplificati,

attraverso i quali personale appositamente formato possa farsi autonomamente un'idea corretta dello stadio di sviluppo linguistico raggiunto dai propri allievi.

- I genitori possono stare tranquilli: i bambini della scuola dell'infanzia accettano senza problemi il tedesco. Non solo: per nessuno dei tre gruppi di acquisizione linguistica (monolingui-L1, bilingui-L1 e bilingui-L2) sono emersi indizi che possano far pensare che dalle modalità usate per la mediazione linguistica nelle scuole dell'infanzia derivi qualsivoglia pregiudizio alle lingue di origine dei bambini o che i bambini vengano in qualche modo estraniati dalla loro cultura di origine.

- Infine, alla luce della maggiore rapidità con cui i bambini più grandi imparano una L2 rispetto ai piccoli, ci sembra particolarmente importante che nessuno tragga conclusioni sbagliate, commettendo l'errore di rinviare l'acquisizione della prima lingua supplementare ad un'età più avanzata, motivando la scelta con il fatto che, più avanti nel tempo, l'L1 si trovi ad uno stadio ancor più avanzato e, quindi, in grado di accelerare così, ancor di più, l'apprendimento di L2. Un'interpretazione di questo tipo vanifica i benefici di un precoce avvio nelle scuole dell'infanzia, privando i bambini di quei vantaggi fondamentali che un inizio in tenera età produce sul loro successivo percorso formativo. Per questi bambini viene, cioè, a mancare quel plus nello sviluppo cognitivo, che nasce di norma quando i bambini iniziano molto presto ad imparare un'altra lingua; anche la possibilità stessa di inserire nel percorso scolastico l'apprendimento intensivo di una terza lingua, viene di fatto annullata. Si ricordi: nell'Unione Europea sono queste le ragioni, che spiegano come mai la promozione precoce nell'ambito di una formula trilingue stia alla base della politica linguistica portata avanti dagli Stati Membri (Commissione Europea 2004), perché solo in questo modo i bambini si trovano a disporre, nel corso dell'attività scolastica, di tempo sufficiente per apprendere tre lingue ad un livello funzionalmente adeguato (per i dettagli vedi ad es. Wode, 2001).

## 8. Bibliografia


Berger, C. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "Roten Gruppe" in der AWO-Kindertagesstätte Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.

Dunn, L. M. (1959). *Peabody Picture Vocabulary Test manual. Circle Pines*. MN: American Guidance Service.

Europäische Kommission (2004). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Flege, J. E. (1995). *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*. In: W. Strange (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium, MD: York Press, 233-277.

Girotto, I., Schweigkofler, A. & Cristofoletti, W. (2002). *Pilotprojekt: Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur im italienischen Kindergarten: Bericht der Versuchsphase 1998–2002*. In: *Orizzonti scuola*, 8. Italienisches Schulamt, Autonome Provinz Bozen-Südtirol.

Girotto, I. & Schweigkofler, A. (2004). *Von der Erzieherin zur Zweitspracherzieherin*. In: A. Kubanek & P. Edelenbos, (Hrsg.). *Praxis. Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe*. Donauwörth: Auer Verlag, 66-73.

Girotto, I. (2005). *Hermeneutisches Lehren und Lernen im Kindergarten*. In: *Babylonia,* 1, 26-31.

Kiese, C. & Kozielski, P. M. (1979). AWST: *Aktiver Wortschatztest für drei- bis sechsjährige Kinder*. Weinheim: Beltz Test.

Maibaum, T. (1999). *Replikationsstudien zum Erwerb des Wortschatzes in der Fremdsprache in bilingualen Kindergärten*. Mimeo, Universität Kiel.

Tiefenthal, C. (1999). *Die Entwicklung des Wortschatzes der Fremdsprache in einem deutsch-englisch bilingualen Kindergarten*. MA., Universität Kiel.

Tonn, G. (1999). *Pilotuntersuchungen zum Lauterwerb des Englischen in bilingualen Kindergärten am Beispiel der "grünen Gruppe" der AWO-Kindertagesstätte in Altenholz*. Mimeo, Universität Kiel.

Westphal, K. (1998). *Pilotuntersuchungen zum L2-Erwerb in bilingualen Kindergärten*. Bericht zum deutsch-französischen Kindergarten *Rappelkiste* in Rostock. MA, Universität Kiel.

Wode, H. (1974). *Natürliche Zweitsprachigkeit: Probleme, Aufgaben Perspektiven*. Linguistische Berichte 32, 15-36.

Wode, H. (1981). *Learning a second language*. Tübingen: Narr.

Wode, H. (1988/1993). *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber. Nachdruck 1993 als *Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*.

Wode, H. (1995). *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*. Ismaning: Hueber.

Wode, H. (2001a). *Wann beginnt L2-Erwerb?* In: R. Peters, H. P. Pütz & U. Weber (Hrsg.). *Vulpis adolatio: Festschrift für Hubertus Menke zum 60. Geburtstag*. Heidelberg: Winter, 945-960.

Wode, H. (2001b). *Kerncurriculum Englisch: Früher Beginn - Mehrsprachigkeit - neue Inhalte*. In: H.-E. Tenorth (Hrsg.). *Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik - Deutsch - Englisch*. Weinheim und Basel: Beltz, 271-285.

Wode, H. (2003). *"Young age" in L2 acquisition: The age issue in reverse in phonology*. In: L. Costamagna & S. Giannini (ed.). *La fonologia dell'interlingua: Principi e metodi di analisi*. Milano: Franco Angeli, 71-92.

Wode, H. (2004). *Frühes Fremdsprachen lernen: Englisch ab Kita und Grundschule*. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.

Wode, H. (2005). *Mehrsprachigkeit durch immersive Kitas: Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb.* In: *Zukunftshandbuch Kindertageseinrichtungen* VII.22. Regensburg: Walhalla Fachverlag, 1-16.

Wode, H. i. Dr. *Developing non-native pronunciation in immersion settings*. In: Piske, Th. & Young-Scholten, M. (eds). Input matters.

Wode, H. i. Vorb. *Frühes Englischlernen in Kindergärten und Grundschulen: Eine Dokumentation.*

Wode, H. & Girotto, I. (2008). *Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur im italienischen Kindergarten: Evaluierung zur Entwicklung des Deutschen*. Italienisches Schulamt-Bozen/Südtirol.

## Autori:

### Henning Wode

Professore emerito, anglista e linguista presso l'università di Kiel (D) Christian-Albrecht.
È uno dei fondatori della ricerca scientifica moderna per la seconda lingua. Agli inizi degli anni novanta ha contribuito in maniera decisiva all'introduzione dell'insegnamento bilingue nelle scuole superiori di secondo grado nello Schleswig-Holstein (D). Altre sue iniziative riguardano sperimentazioni per l'immersione linguistica riferita alla lingua inglese ed altre nella scuola dell'infanzia e primaria in Germania. Attualmente è impegnato nello sviluppo di un modello con la ditta "Daimler AG", per l'apprendimento delle lingue straniere in asili nido all'interno delle aziende private.

***Englisches Seminar***
***Christian-Albrechts-Universität***
Olshausenstr. 40
D-24098 Kiel
e-mail: wode@anglistik.uni-kiel.de
www.anglistik.uni-kiel.de/Chairs/Linguist/start.htm

### Irene Girotto

Insegnante di tedesco seconda lingua nella scuole secondaria di primo grado in Alto Adige (Italia) e con esperienza pluriennale nella scuola primaria.
È incaricata per lo sviluppo di curricola, aggiornamento insegnanti, coordinamento e conduzione di laboratori didattici presso la Sovrintendenza scolastica di Bolzano. Coordinatrice e consulente didattica del progetto pilota tedesco-L2 nella scuola dell'infanzia in lingua italiana.
Il progetto pilota è stato insignito nel 2003 del sigillo di qualità europeo LABEL per iniziative linguistiche innovative.

***Intendenza scolastica italiana***
Servizio Tedesco Seconda Lingua
Via del Ronco 2
I-39100 Bolzano
irene.girotto@provincia.bz.it
www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica