

RISULTATI DI UNA SPERIMENTAZIONE RELATIVA ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA A BAMBINI

Traute TAESCHNER e Anna LERNA
Universita' di Roma «La Sapienza»

INTRODUZIONE

Spesso nell'insegnamento delle lingue straniere si ha, nelle scuole italiane, una diffusa e acuta sensazione di insuccesso, molto più forte che nelle altre materie. Perché? Come mai in storia, geografia o italiano si ha più la sensazione di riuscire ad imparare? La differenza fondamentale risiede probabilmente nel tipo di richiesta finale che viene fatta all'una e alle altre materie. Per la lingua straniera si vorrebbe che il ragazzo sapesse tutto quello che gli è stato insegnato durante gli anni di studio. Ciò è, infatti, quello che dovrebbe sapere, tutto il corso di lingua, per poterla parlare. Per le altre materie la richiesta che viene fatta non è mai così elevata. Si chiedono soltanto le parti del tutto ed è lecito che dopo un pò lo si scordi. Chi sarebbe ancora in grado di raccontare le guerre puniche o di dimostrare un semplice teorema di geometria? Ci sembra di capire che uno dei problemi con la lingua straniera sta nell'incoerenza tra il tipo di aspettative che si nutrono al riguardo e il tipo di insegnamento effettuato. Si insegnano delle letture, dialoghi per alcune situazioni specifiche, molta grammatica, grande quantità di parole, ma poca ripetizione e ci si aspetta, dopo questo training, che un ragazzo sia in grado di essere in grado di fare conversazioni spontanee in situazioni nuove. Per l'apprendimento della lingua straniera è necessario un contatto diretto con i parlanti nativi come l'italiano. Quest'ultima viene imparata a casa senza apparente difficoltà nel giro dei primi tre anni di vita. Ci sono però bambini che a casa non imparano a parlare e che iniziano a parlare soltanto quando vanno alla scuola d'infanzia. Non si tratta pertanto dell'ambiente istituzione versus l'ambiente casa. Sembra piuttosto che ci siano delle *condizioni* necessarie per imparare a parlare, sia una prima che una seconda lingua e che non sempre queste condizioni si realizzano nell'ambiente in cui il bambino vive. L'idea di fondo delle indagini che sta alla base della sperimentazione di cui si farà riferimento in questo articolo è questa: capire quali sono le condizioni necessarie per imparare a parlare e cercare di applicarle a scuola.

La presente relazione è divisa in due parti: nella prima parte verrà brevemente esposto il progetto didattico e nella seconda parte verranno presentati risultati otte-

nuti dopo un anno e mezzo di sperimentazione svoltasi nella Provincia di Bolzano per l'insegnamento del tedesco come seconda lingua nella prima elementare.

I. IL PROGETTO DIDATTICO

a) *Le basi teoriche della sperimentazione.*

Il progetto didattico realizzato a Bolzano poggia su 5 principi:

1. Lo sviluppo delle intenzioni.
2. Il format didattico.
3. Il processo di comprensione.
4. Il teatro mimico/espressivo.
5. La musica.

1. Lo sviluppo delle intenzioni.

L'intenzione, lo scopo di comunicare, è un prerequisito della comunicazione. In altre parole, una persona parla affinché un altro faccia delle cose o venga informato su di esse. L'intenzione di parlare a B nasce nella persona sulla base delle sue esperienze precedenti con B e sulla base di quelle che sono le sue presupposizioni circa B. Alla nascita il comportamento del bambino non è ancora intenzionale. I suoi pianti e i suoi movimenti sono un'espressione dei suoi stati fisici. Dalle primissime ore di vita l'adulto e il bambino fanno insieme delle attività: la poppata, il cambio pannolini, la nanna, il bagnetto, la passeggiatina, ecc... Tali eventi, che si ripetono frequentemente nello stesso modo da una a più volte al giorno (la poppata si ripete 5 volte al giorno, 150 volte in un mese e 450 volte nel breve spazio di tre mesi) sono stati chiamati «*format*» (Bruner, 1975). E' nelle situazioni che si ripetono, infatti, che si può iniziare a fare delle previsioni circa il comportamento dell'altro. Ciò è inerente alla natura umana. Se, ad esempio, il Sig. X, capo del reparto Y, convoca il suo personale per le ore quindici e nelle prime due/tre riunioni arriva con un ritardo di mezz'ora, nelle riunioni seguenti tutto il personale inizierà ad arrivare alle quindici e trenta già in previsione del ritardo del capo. Le aspettative circa il comportamento dell'altro nascono proprio nelle azioni condivise che si ripetono, i format, appunto. Avendo delle aspettative, avremo automaticamente intenzioni comunicative.

2. Il format didattico.

L'intenzionalità è un prerequisito all'apprendimento della L2, ma non basta. Nella didattica della seconda lingua si è tentato spesso di fare uso delle intenzioni comunicative. Si tratta, come sappiamo, degli approcci comunicativi o funzionali. Ci sono, tuttavia, alcuni problemi di fondo con questo approccio. Intanto esso dà per scontato che la persona abbia intenzioni comunicative nella L2. Questo non è il caso in una normale situazione scolastica in cui non si hanno interlocutori monolingui in L2, o meglio, in cui gli interlocutori monolingui di L2 non fanno parte delle esperienze linguistiche dei ragazzi. Prima si devono vivere esperienze con parlanti monolingui di L2 sviluppando così naturalmente intenzioni in L2. I bilingui sanno molto bene quanto l'uso di una lingua sia legato al contesto in cui questa è stata usata e alla persona con la quale l'interazione è avvenuta. Non basta, quindi, aver

sviluppato l'abilità generale di comunicare intenzionalmente per comunicare in una seconda lingua, ma si deve aver sviluppato l'intenzione di farlo in quella specifica lingua.

Ci sono due tipi di format: quello elencativo e quello narrativo. Il format elencativo è un evento che si ripete in modo simile ad esempio: fare la colazione al mattino o chiedere alla maestra di andare in bagno. Il format narrativo si distingue da quello elencativo per il fatto di essere costituito da una storia, cioè, una successione di eventi in cui gli eventi precedenti permettono di fare delle previsioni circa possibili eventi futuri in vista di un evento finale (o culminante). Il graduale dipanarsi verso l'evento finale attraverso eventi che man mano chiudono il cerchio, crea la tensione, che è ciò che toglie la noia dalla narrazione. Per un adulto un format narrativo potrebbe essere:

Evento 1. La coppia esce di casa. Lei, bellissima, si ferma in banca per sbrigare gli affari. Lui prosegue.

Evento 2. Un tale affascinante, atletico, in una stupenda macchina sportiva parcheggiata vicino alla banca.

Il telespettatore di questa telenovela fa l'inferenza: Lei e il affascinante s'incontreranno. Presumibilmente in banca.

Qui finisce la prima puntata che continua così nella seconda:

Evento 3. (Parzialmente conclusivo con riconferma dell'aspettativa precedente).

In banca: lei elegantemente seduta parla col direttore in una saletta appartata (affari importanti!); lui esce con scioltezza dalla sala borsa (si capisce subito che lavora in banca; forse il vice direttore?). Sta per entrare nella saletta, ma si ferma all'ultimo momento vedendo che il direttore è occupato.

Peccato! Parte dell'inferenza mancata. Però è evidente, ora più che mai, che s'incontreranno.

Evento 4. Il self service si trova vicino alla banca. Dalla quantità di gente si capisce che è l'ora di pranzo. Lei, camminando a passi svelti, entra nel self service.

Evento 5. Lui, sempre in banca, saluta il collega dicendo che andrà a mangiare un boccone nei dintorni. Aveva iniziato a piovere.

Inferenza: Di sicuro s'incontreranno nel self service. Forse lui le offrirà l'ombrello all'uscita? Si siederanno, per caso, allo stesso tavolo? Incontreranno un amico comune che li presenterà? Finisce qui la seconda puntata. Se poi, nella puntata 522, il marito sorprenderà i nostri protagonisti nel self service è chiaro che «mangiare al self service nell'ora di pranzo» non è più un format elencativo, e se la telenovela s'intitola «Successi nel self service della 5th Avenue» tutto è chiaro. Si noti che la fine di ogni puntata pone un problema la cui possibile soluzione è prevista dal telespettatore. Lui non perderà la prossima puntata sostanzialmente perché vuole vedere «come andrà a finire», cioè, vuole verificare se le sue previsioni, le sue aspettative, si avvereranno (1).

(1) Relativamente all'utilizzazione e all'adattamento del concetto di format narrativo alla situazione classe per l'insegnamento della L2 per ragazzi vedasi il libro «Insegnare la lingua straniera» di T. Taeschner, la seconda parte: «Le vicende dell'uomo primitivo tedesco che impara a parlare».

3. Il processo di comprensione.

Creare dei format a scuola è indispensabile, ma non basta. E' noto il principio «une personne-une langue» espresso da Grammont quando consigliava il suo amico Ronjat circa l'educazione bilingue del figlio di quest'ultimo. Ronjat ha applicato il principio, e per ognuna delle sue due lingue il piccolo Louis ha avuto per lo meno una persona di contatto stabile: la madre gli parlava sempre in tedesco e il padre in francese. E' importante che il bambino si abitui a parlare una determinata lingua con una certa persona. Il linguaggio verbale richiede velocità nella risposta se non vogliamo che il nostro interlocutore si precipiti a rispondere per noi. Per questo non è possibile dover decidere, prima di ogni enunciato, che lingua parlare. Si deve formare l'automatismo lingua x con persona px e lingua y con persona py.

Di solito il principio «une personne-une langue» viene interpretato solo nel senso della produzione linguistica. Vale a dire, l'adulto ritiene che sia sufficiente parlare con il bambino in francese ed egli la imparerà. Purtroppo non è così. La nostra capacità di produzione passa attraverso la capacità di *comprensione* del nostro interlocutore. Parliamo con crescente esplicitzza nella misura in cui il nostro *interlocutore non ci capisce*. Se ciò che vogliamo comunicare viene capito con uno sguardo, non parliamo; lanciamo lo sguardo. Spesso si parla, per esempio, del «rifiuto» del bambino bilingue dalla nascita di parlare una delle sue due lingue. Il bambino capisce entrambe, ma parla una sola. Questo rifiuto di solito avviene verso il terzo anno di vita. Prima il bambino parlava e comprendeva entrambe. Che cosa è successo? Perché nonostante il continuo contatto con le due lingue il bambino parla più una delle due. L'ambiente linguistico del bambino è di solito così configurato: egli possiede un interlocutore stabile che gli parla una lingua non condivisa con gli altri membri del gruppo (la mamma straniera che parla inglese a Roma) mentre gli altri interlocutori stabili condividono la lingua del gruppo (il papà romano, i parenti, i vicini romani). Quando il bambino è molto piccolo il linguaggio verbale ha un ruolo relativo nel meccanismo di produzione e comprensione del linguaggio perché esso è talmente legato al qui ed ora che la comunicazione ha successo anche se non si parla. Quelle poche parole o frasette che il bambino dice in inglese al suo interlocutore romano e monolingue non fanno inceppare la comunicazione. Nel terzo anno di vita il linguaggio del bambino è però già più complesso e difficile da comprendere attraverso il solo contesto. Succede allora che gli adulti monolingui non capiscono più quando il bambino si rivolge a loro in inglese. La madre inglese, invece, essendo bilingue, continua a capirlo anche quando parla in italiano. Da queste esperienze il bambino impara che una lingua funziona sempre mentre l'altra funziona solo a volte e lascia perdere quest'ultima. Le sue necessità comunicative si realizzano perfettamente senza l'inglese e pertanto diventa inutile parlare questa lingua. Non si tratta pertanto di un rifiuto, ma di un condizionamento. Il bambino bilingue italiano-inglese, vivendo a Roma, parlerà l'inglese se avrà interlocutori che non capiscono l'italiano. D'altronde questa è una esperienza comune a tutti coloro che non sono riusciti ad imparare bene una lingua straniera, cioè, non hanno avuto un contatto sufficientemente lungo con i parlanti monolingui. Questo fenomeno è inerente alla natura umana e intrinseco al bilinguismo. Parliamo più lingue solo quando una non basta più. E sappiamo che non basta più quando con essa non riusciamo a farci capire.

4. Il teatro mimico/espressivo.

Una decina di anni fa Josep Maria Artigal insieme ad altri colleghi insegnanti ha iniziato a fare della drammatizzazione con storie molto motivanti e significative con i bambini di alcune scuole d'infanzia di Barcellona, all'interno di un programma d'immersione per il catalano come seconda lingua (2). Questi insegnanti hanno elaborato una tecnica particolare di drammatizzazione che consiste nell'aver creato per ogni momento della storia i movimenti fisici (nello spazio classe) in modo tale che la storia risulta comprensibile ai bambini anche senza dire parole; inoltre, la storia non viene raccontata ai bambini, ma loro tutti insieme la fanno. Man mano che la fanno la capiscono, da un lato perchè i gesti e le azioni sono chiare e dall'altro perchè gli eventi della narrazione sono tali che richiamano nella loro mente esperienze già vissute. A questo punto diventa facile inserire parole straniere nell'azione in classe. Se già si capisce la storia attraverso ciò che si sta facendo è molto facile capire il significato della parola sconosciuta che si sta usando in quell'azione. Non è necessario chiedere traduzione o spiegazioni.

5. La musica.

A Barcellona, però, si tratta di scuole d'immersione in cui l'insegnante interagisce per tutta la giornata nella L2; inoltre, le due lingue, il catalano e il castigliano, sono simili e ciò facilita, in molti aspetti l'acquisizione del catalano. Differente è la situazione a Bolzano. Le due lingue non si somigliano e il tempo di contatto con la L2 è molto minore. Anche se l'attività in classe è estremamente coinvolgente, sia fisicamente che emotivamente, la quantità di volte che i bambini hanno la possibilità di dire in tedesco le parole e le frasi delle storie è comunque insufficiente per provocare un apprendimento durevole nel tempo. Di solito la scuola risolve il problema della ritenzione dei contenuti chiedendo ai ragazzi di studiare a casa (in passato e ancora oggi, di imparare a memoria). Per i bambini della scuola d'infanzia e delle elementari risulta però molto faticosa la richiesta di studio e ancora di più dello studio a memoria che è, invece, quello che ci vorrebbe. Essi, tuttavia, amano cantare e per dare una soluzione al problema della memorizzazione per ogni storia è stato composto un canto. Il canto ripercorre tutta la storia, sia per le parti narrate che per quelle dialogate. Nella composizione delle musiche particolare attenzione è stata data all'atmosfera emotiva delle storie, alle interpretazioni dei paesaggi in cui le storie avvengono, agli stati d'animo dei personaggi, all'accentuazione del punto culminante e alla ritrovata tranquillità finale. Ogni canto, la cui lunghezza è estremamente legata alla lunghezza della storia, ha pertanto diverse melodie, tonalità e ritmi, secondo le esigenze dei vari fatti che avvengono nella storia. Agli alunni viene pertanto data la cassetta musicale. Nel lato A le canzoni sono state incise in versione cantata. Il bambino ascolta questo lato finché non ha imparato il testo. Successivamente potrà cantare le canzoni usando come accompagnamento la versione strumentale, incisa sul lato B della cassetta.

(2) Per ulteriori informazioni vedasi il libro di J. M. Artigal et al. «Com fer descobrir una nova llengua». Eumo Editori, Barcelona.

b) *Gli obiettivi educativi e linguistici da raggiungere.*

Alle insegnanti della sperimentazione era stato chiesto di parlare e capire soltanto la lingua tedesca durante le lezioni e di lavorare con i due tipi di format: elencativo e narrativo. Il format elencativo, sostanzialmente attività della vita di ogni giorno, veniva creato dall'insegnante insieme ai bambini, secondo le necessità e gli eventi casuali che accadono in classe, come ad esempio, chiedere di fare la punta alla matita, andare in bagno, salutare, cantare gli auguri per il compleanno di un bambino, ecc...

I format narrativi venivano dati alle insegnanti con il necessario training durante i corsi di aggiornamento. Ogni lezione seguiva, indicativamente, il seguente modello:

- a) Fare l'azione della storia con i bambini.
- b) Cantare con gesti il canto della storia.
- c) Fare una serie di altre attività che sono di supporto alla storia.

Con la metodologia qui descritta si volevano raggiungere i seguenti obiettivi educativi e linguistici:

—Si voleva che i bambini amassero le sue lezioni di tedesco e quindi la lingua tedesca, attraverso attività adeguate al tipo di insegnamento e all'età del bambino; nel contatto con persone amabili che abbiano, se possibile, una naturale empatia per il mondo infantile; persone che conoscano e apprezzino la natura infantile interpretando le reazioni dei bambini nel loro giusto verso.

—Si voleva che nascessero nei bambini intenzioni comunicative in tedesco attraverso attività effettuate in questa lingua con persone che parlano e comprendono solo tedesco.

—Si voleva infine che i bambini imparassero a capire e a produrre spontaneamente e appropriatamente parole e frasi tedesche all'interno dei contesti significativi che hanno imparato a scuola (per un'esposizione più dettagliata degli obiettivi linguistici vedasi Taeschner, T. (1986). *Insegnare la lingua straniera*. Il Mulino. Bologna) (3).

II. RISULTATI

INTRODUZIONE

La sperimentazione ebbe inizio a metà anno scolastico 1988/89 e i primi test furono somministrati dopo quattro mesi d'insegnamento. Sono dati di notevole mole poiché riguardano praticamente tutti i bambini di lingua italiana della Provincia di Bolzano frequentanti la prima elementare. Ad ogni bambino sono stati somministrati sei test linguistici e due questionari e a tutti i genitori dei bambini, alle loro insegnanti di classe e alle insegnanti di L2 sono stati distribuiti questionari di entrata e di uscita per un totale di 3.207 prove e di 3.096 questionari. Tali dati sono stati trascritti ed analizzati.

(3) Per ulteriori informazioni vedasi Taeschner, T. (1986). «The Sun is Feminine». Springer Verlag. Heidelberg.

I risultati verranno presentati distinguendo le quattro zone linguistiche della Provincia, rispettando la distribuzione della popolazione. Vedasi tavola 1.

TAVOLA 1

ZONA 1	Formata da Bolzano e Laives perchè sono zone in cui il 70 % della popolazione parla italiano e il 30 % tedesco.
ZONA 2	Formata da Merano e Silandro in cui il 50 % della popolazione parla italiano e l'altro 50 % parla il tedesco.
ZONA 3	Formata da Bressanone, Brunico e Vipiteno in cui il 20 / 30 % parla italiano e il 70 % parla tedesco.
ZONA 4	Formata da Egna considerata a parte a causa dell'influenza del dialetto trentino.

Nel presente studio verranno presentati solamente alcuni risultati.

a) *Indagine sociolinguistica.*

I questionari riguardano un'indagine sociologica e i test linguistici vogliono misurare le conoscenze che i bambini hanno acquisito relativamente alla lingua tedesca. Lo scopo dell'indagine di tipo sociologico era quello di farsi un'idea fondata sulla vera situazione di contatto con la lingua tedesca dei bambini italiani che vivono in una provincia bilingue; capire il livello di gradimento delle lezioni con domande come ad esempio, «Ti è piaciuto imparare il tedesco?» e infine conoscere le opinioni e le impressioni dei genitori e degli insegnanti al riguardo. L'analisi sociologica doveva servire anche come sostrato ambientale all'analisi linguistica perché, come sappiamo, il linguaggio nasce e vive in un contesto sociale e per poter dare un'adeguata interpretazione dei dati linguistici raccolti bisogna tenere in conto questo contesto.

Come si può notare dai risultati del questionario, somministrato dopo quattro mesi di lezioni di tedesco, alla maggior parte dei bambini (96 %) è piaciuto imparare il tedesco a scuola. Alla domanda «Per te il tedesco è una lingua facile o difficile?». Più della metà dei bambini (52 %) lo ha trovato facile e il 33 % dice di averlo trovato difficile. Vedansi i grafici n.° 1 e n.° 2.

GRAFICO 1. Ti è piaciuto imparare il tedesco a scuola?

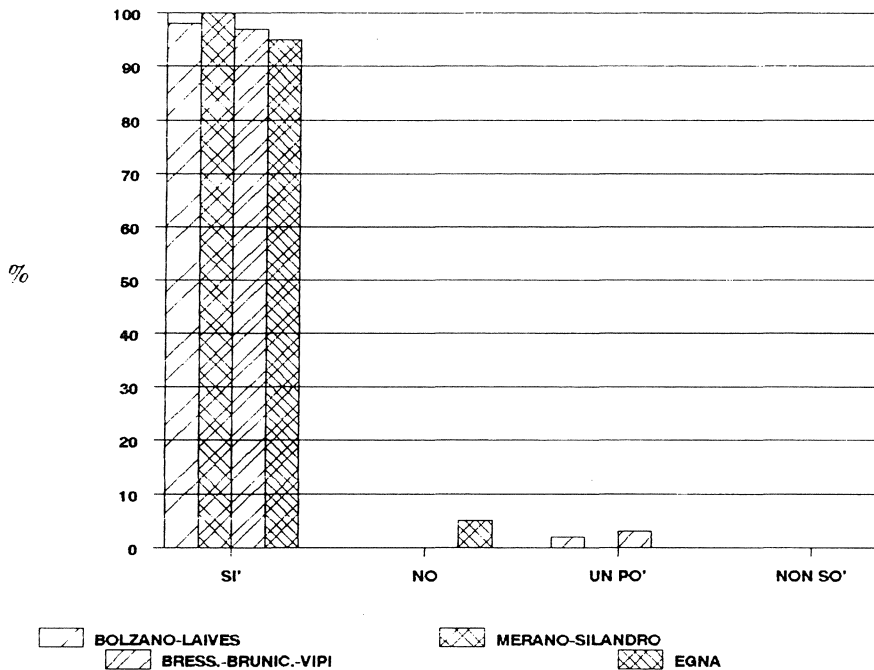
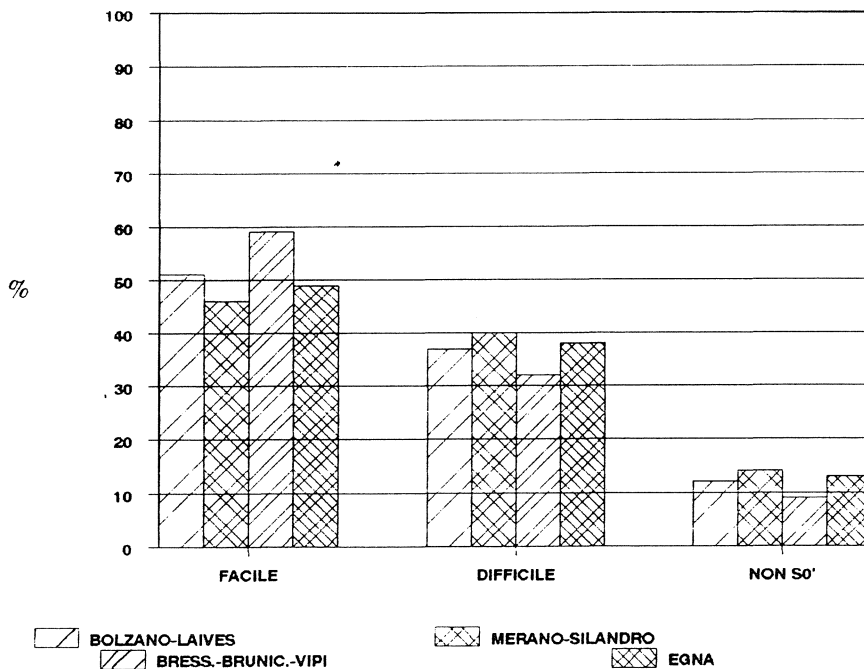


GRAFICO 2. Per te il tedesco è una lingua facile o difficile?



Inoltre la maggior parte dei bambini sentono di essere all'altezza delle aspettative dei propri genitori ritenendoli contenti per il progresso linguistico. Vedansi i grafici n.° 3 e n.° 4.

GRAFICO 3. Pensi di essere riuscito ad imparare il tedesco?

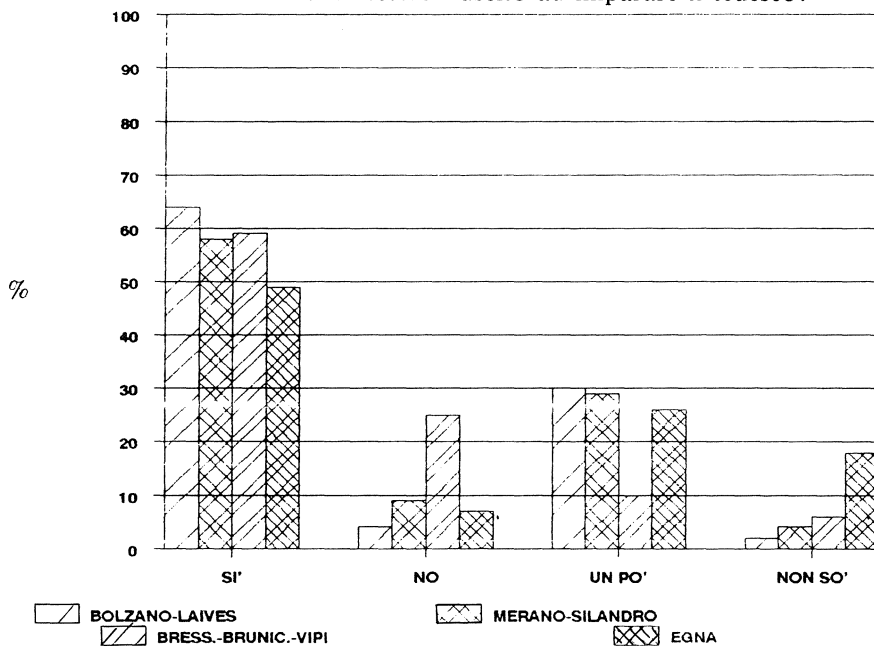
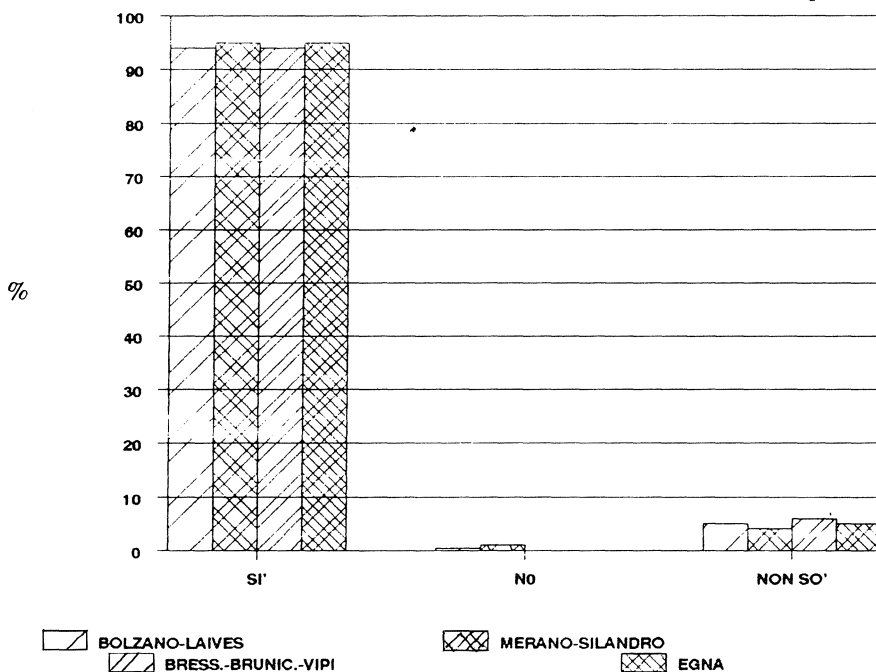


GRAFICO 4. Mamma e papà sono contenti del tedesco che hai imparato?



b) *Indagine linguistica.*

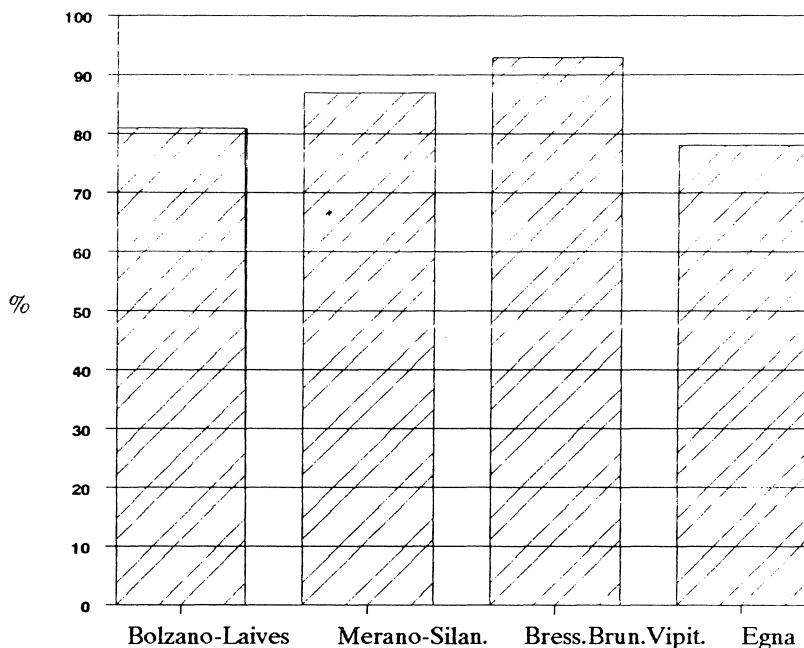
La somministrazione e valutazione dei test linguistici non sono stati privi di difficoltà. D'altronde, tutti sappiamo quanto sia difficile fare una valutazione delle competenze linguistiche di una persona. Il testing in generale è talmente problematico che costituisce un ramo della scienza pedagogica. Anche con le varie prove somministrate non si riesce certamente a cogliere tutto il tedesco che i bambini conoscono, nè era questo l'intento. I presenti test misurano soltanto le prestazioni linguistiche dei bambini in un dato punto del loro sviluppo linguistico e durante lo svolgimento di determinati compiti. Le prove sono state somministrate anche ad un campione di bambini di seconda elementare che non avevano avuto lezioni di tedesco in prima (gruppo di controllo) e, con alcune modifiche, ai bambini dell'anno seguente che hanno avuto lezioni di tedesco durante un intero anno scolastico. Le modifiche riguardano soprattutto la modalità di somministrazione e il numero di soggetti a cui i test sono stati dati.

—*Risultati relativi alla prova di Comprensione: «Riconoscimento di vignette».*

Nella prova di comprensione venivano mostrate al bambino delle vignette, che rappresentavano delle scene. La maestra diceva una frase e il bambino doveva capire a quale vignetta la frase si riferiva.

I risultati della prova mostrano che la percentuale di risposte corrette è molto elevata in tutte e quattro le zone linguistiche considerate (Bolzano-Laives, Merano Silandro, Bressanone Brunico Vipiteno, Egna). Vedasi il grafico n.º 5.

GRAFICO 5

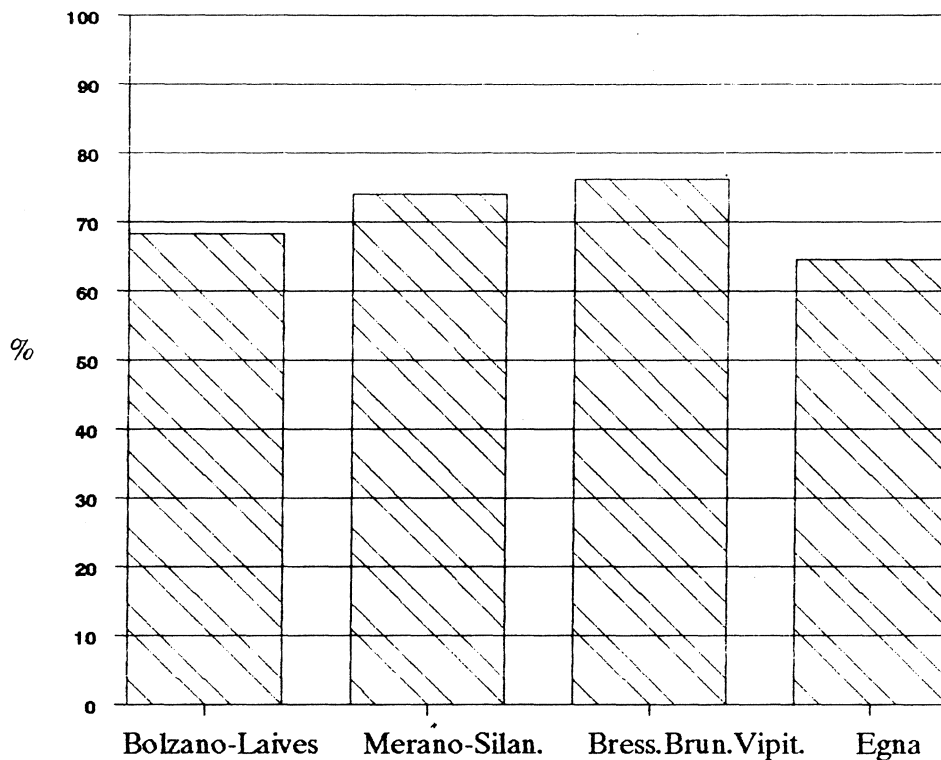


LEGENDA: Risposte esatte date alla prova di Comprensione «riconoscimento di vignette» espresse in percentuale per ogni zona.

—Risultati relativi alla prova di Comprensione: «Ordini verbali».

Altrettanto positivo è il risultato di un'altra prova di comprensione. La richiesta era quella di comprendere ed eseguire degli ordini verbali che l'adulto impartiva al bambino. Vedasi il grafico n.º 6.

GRAFICO 6



LEGENDA: Risposte esatte date alla prova di Comprensione di «ordini verbali» espresse in percentuale per ogni zona.

—Risultati relativi alla prova di produzione: «Denominazione di figure».

Nella prova di denominazione veniva chiesto al bambino di denominare in tedesco delle figure. I risultati della prova con 9 figure, somministrata all'inizio della sperimentazione, cioè il pre-test, mostrano che i bambini non sono in grado di denominare nemmeno una figura, essendo la media 0,9 parole a bambino. La prova di «denominazione di 30 figure», cioè il post-test, somministrata dopo quattro mesi di lezioni di tedesco, mostra che i bambini sono in grado di denominare in media 15 figure. Vedasi tavola n.° 2.

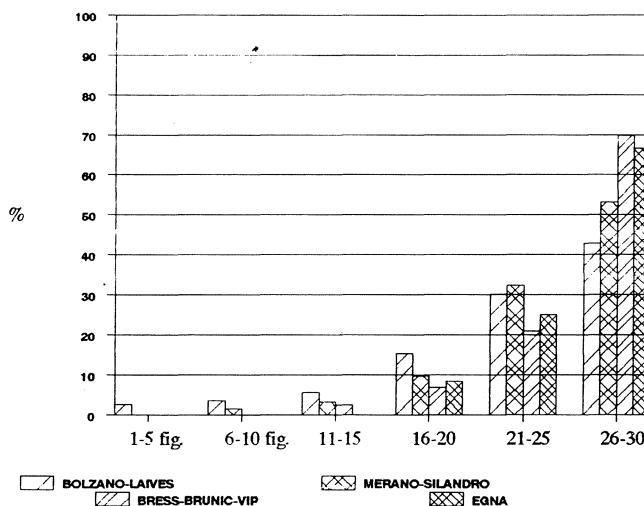
TAVOLA 2

PRE-TEST	N.° DI BAMBINI	N.° DI DENOMINAZ.	MEDIA
	755	535	0,9
POST-TEST	N.° DI BAMBINI	N.° DI DENOMINAZ.	MEDIA
	717	9.572	14,8

LEGENDA: Risultati del pre-test e post-test denominazione di figure somministrato all'inizio e alla fine del 2.° quadrimestre 88/89.

I risultati conseguiti alla fine dell'anno scolastico sono migliori. La maggior parte dei bambini mostra di essere in grado di denominare da 26 a 30 figure. Vedasi il grafico n.° 7.

GRAFICO 7

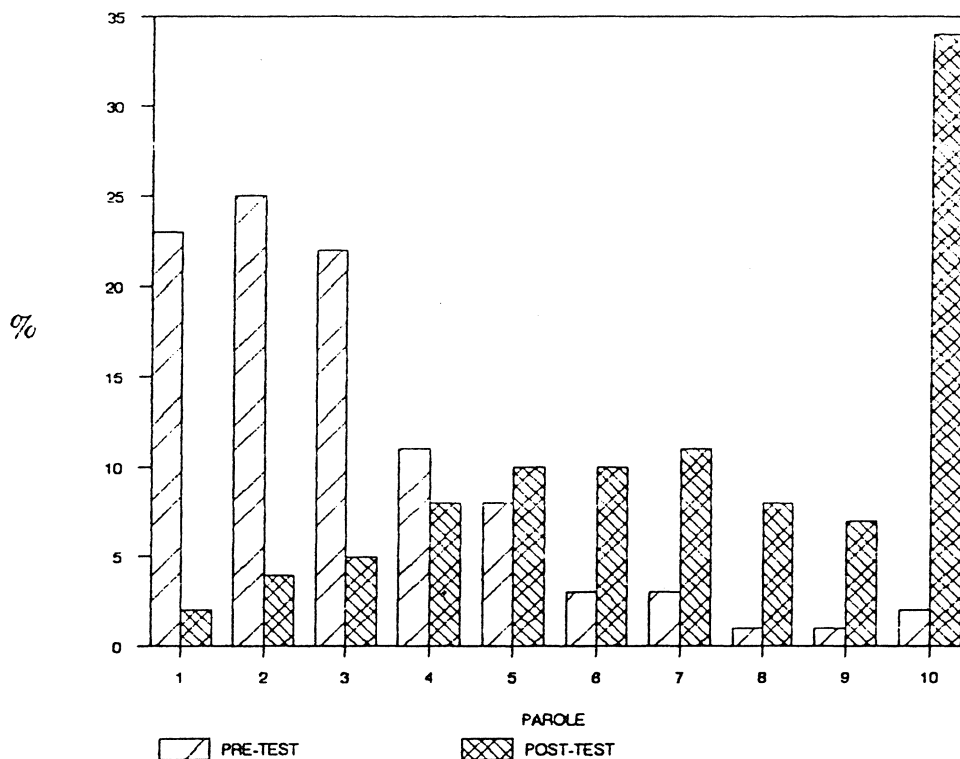


LEGENDA: Numero di denominazioni prodotte nella prova di produzione «Denominazione 30 figure» espresse in percentuale per ogni zona.

—Risultati relativi alla prova di produzione: «Associazione Libera di parole e frasi».

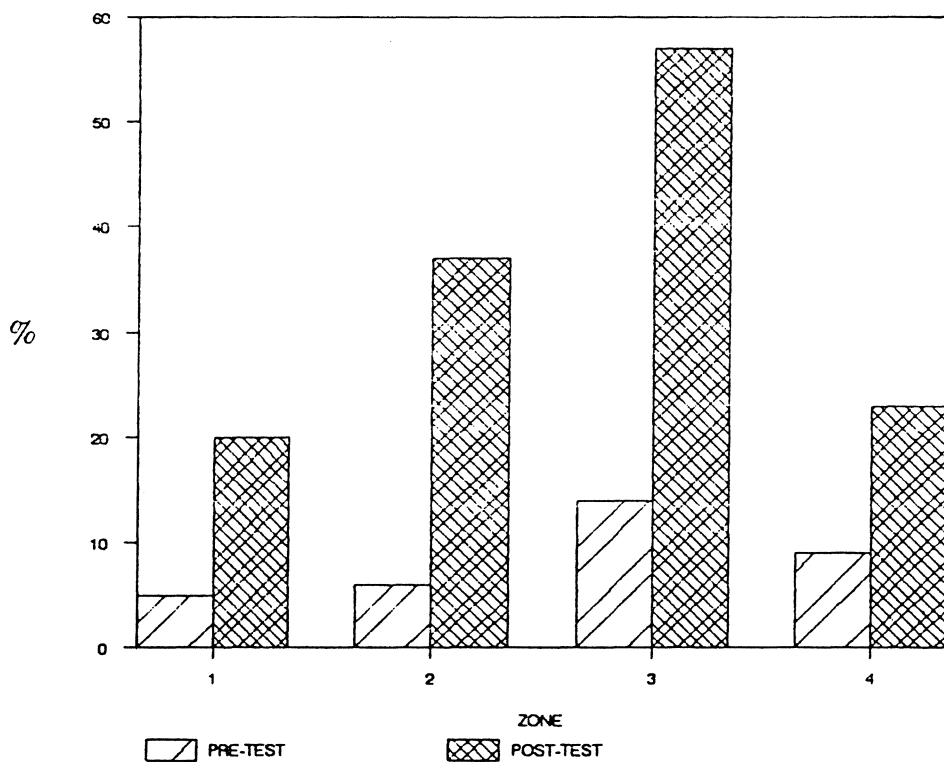
Nella prova Associazione Libera veniva chiesto al bambino di dire tutte le parole e frasi che conosceva in tedesco. I risultati della prova somministrata all'inizio della sperimentazione mostrano che la maggior parte dei bambini conosce da 1 a 4 parole e poche frasi. Dopo quattro mesi una percentuale elevata di bambini mostra di essere in grado di produrre un maggiore numero di parole e di frasi. Queste ultime sono per lo più complete dal punto di vista della struttura semantica della frase. Vedansi i grafici n.° 8 e n.° 9.

GRAFICO 8



LEGENDA: Percentuale di bambini che ha prodotto da 1 a 10 parole nel pre-test e post-test Associazione Libera di parole.

GRAFICO 9

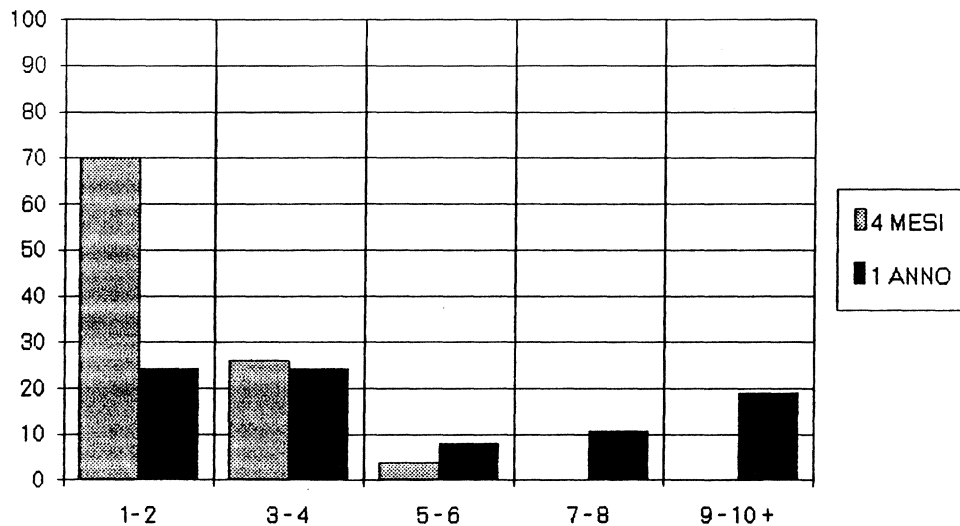


LEGENDA: Percentuale di bambini che ha prodotto frasi nel pre-test e post-test Associazione Libera di frase nelle varie zone (1-4).

—Risultati relativi alla prova di produzione: «Descrizione della vignetta».

Nella prova Descrizione della vignetta al bambino venivano mostrate quattro vignette che raffiguravano una mamma e una bambina mentre preparavano un dolce, evento riconducibile ad una storia, «Der Kuchen» che il bambino aveva fatto durante le lezioni di tedesco. Poi arriva un gatto che butta a terra il dolce e se lo mangia, un evento ripreso dalla storia «Robi und Mitzi», anche questa nota ai bambini. I risultati della prova somministrata dopo quattro mesi (anno 88/89) mostrano che la maggior parte dei bambini è in grado di produrre da 1 a 5 frasi. Vedasi il grafico n.° 10.

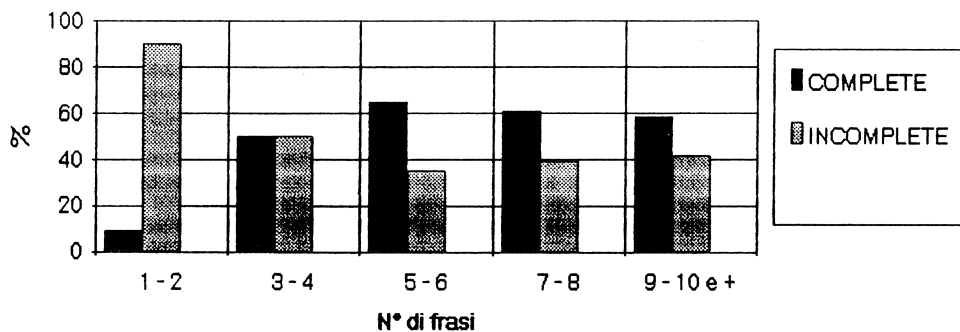
GRAFICO 10



LEGENDA: Percentuale di bambini che hanno prodotto frasi (da 1 a 10e+) nella prova di produzione «Descrizione della vignetta».

Alla fine dell'intero anno scolastico (89/90) i bambini mostrano di essere in grado di utilizzare più di 10 frasi. Ci sono inoltre molte frasi complete per quel che riguarda la struttura semantica. Vedasi il grafico n.° 11.

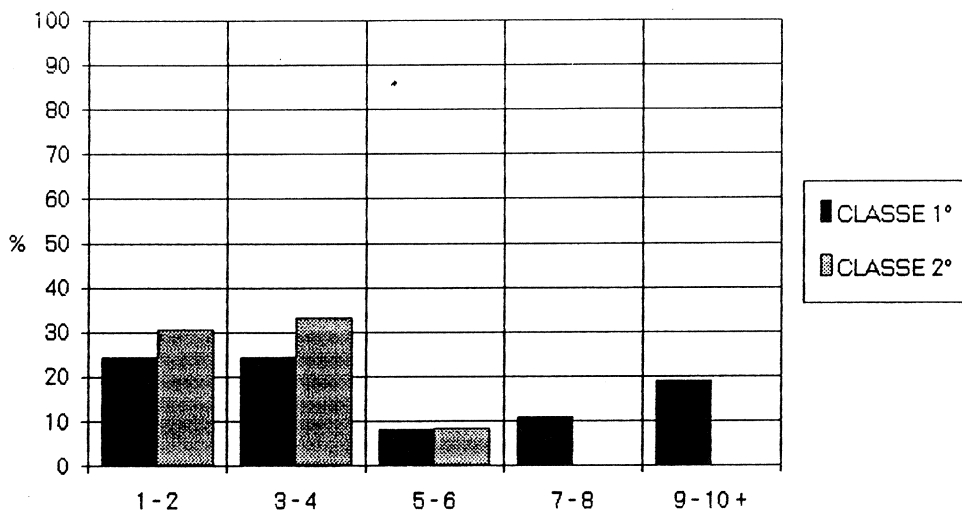
GRAFICO 11



LEGENDA: Rapporto tra frasi complete ed incomplete prodotte dai bambini di prima classe elementare nella prova di produzione «Descrizione della vignetta».

La stessa prova è stata somministrata ad un gruppo di controllo. Trattasi di bambini che nell'anno 88/89 avevano iniziato il tedesco in 2.° elementare. La prova è stata somministrata dopo un intero anno di lezioni. I risultati conseguiti da questo gruppo mostrano che la maggior parte dei bambini era in grado di descrivere la vignetta utilizzando da 1 a 5 frasi. Vedasi il grafico n.° 12.

GRAFICO 12



LEGENDA: Confronto dei risultati conseguiti nella prova di produzione «Descrizione della vignetta» dalla 1.° classe elementare e dal gruppo di controllo (2.° classe).

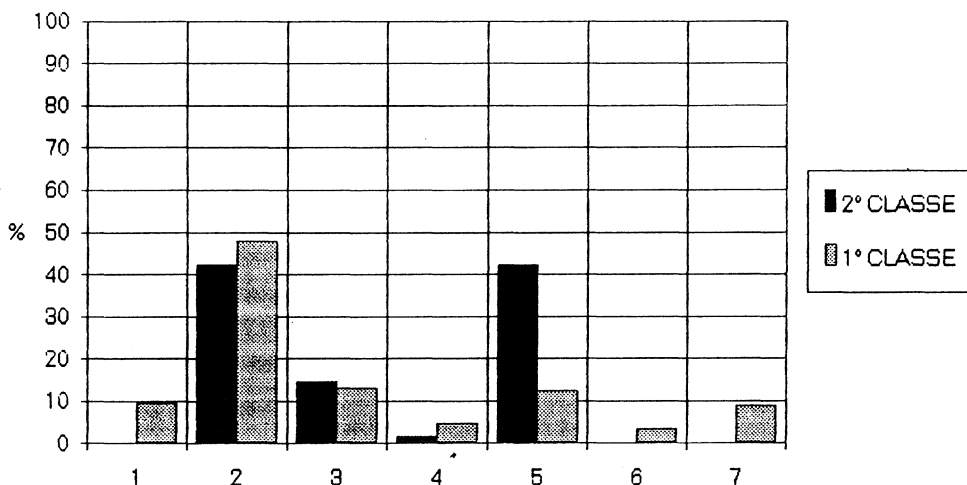
Come si è visto dal grafico n.° 10 tale risultato è stato conseguito dai bambini della sperimentazione dopo solo quattro mesi e nonostante fossero più piccoli di un anno.

Il grafico n.° 13 riguarda il tipo di errori fatto dai 2 gruppi. Da questo grafico vediamo che i bambini di prima fanno 3 tipi di errori non riscontrati in quelli di seconda:

- Mancanza di accordo dell'aggettivo col nome.
- L'ordine delle parole nella frase.
- Omissioni.

Questo risultato forse si spiega per il numero più elevato di frasi prodotte dai 36 soggetti di prima che era 215 rispetto alle 100 frasi prodotte dai 36 soggetti di seconda. I bambini di seconda non coniugano molto i verbi. Infine, per entrambi i gruppi l'articolo presenta la maggiore difficoltà. Vedasi il grafico n.° 13.

GRAFICO 13



1 = accordo dell'aggettivo.

2 = articolo

3 = omissioni dell'articolo e del modale

4 = preposizione

5 = verbo non conjugato

6 = morfosintassi

7 = omissione del verbo, suffisso, oggetto, preposizione, ausiliare, connettivo

LEGENDA: Distribuzione dei tipi di errori prodotti dalla 1.° classe e dal gruppo di controllo (2.° classe) nella prova «Descrizione della vignetta».

CONCLUSIONI

La presente sperimentazione è nata dall'esigenza di far apprendere a bambini di scuola elementare prime nozioni basilari della lingua tedesca, considerando la grande importanza che essa ha in Alto Adige. Il problema era quello di trovare un modo adeguato per insegnare la lingua. E' stato pertanto sviluppato un modello didattico basato sulla psicolinguistica evolutiva. Tale modello prevedeva i seguenti obiettivi educativi e linguistici: si voleva che il bambino amasse la lingua tedesca e la ritenesse facile; si voleva inoltre che i bambini imparassero a capire e a produrre spontaneamente e appropriatamente parole e frasi tedesche. Le presenti indagini hanno mostrato che i bambini ritengono che la lingua tedesca sia facile e che le lezioni siano molto piacevoli. Tale risultato è da considerarsi positivo visto che di solito i bambini ritengono molto difficile la lingua straniera dopo averla iniziata a studiare. Si può inoltre ritenere che l'approccio usato non ha influito negativamente sulla fiducia che il bambino ha nelle proprie capacità di imparare la seconda lingua.

Infine i risultati conseguiti nell'indagine linguistica, riguardo le prove di produzione e di comprensione, mostrano che quasi tutti i bambini sono stati in grado di esprimersi con parole e frasi o per lo meno di comprendere le richieste fatte in tedesco. Pertanto dalla presente analisi si può dedurre che il modello adottato si è verificato efficace.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ARTIGAL, J. M. et altri (1984): *Com fer descobrir una nova llengua*. Eumo Editorial, Barcelona.
- DI PIETRO, R. (1987): *Strategic Interactions*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HYLTENSTAM, K. & PIENEMANN, M. (1985): *Modelling and assessing second language acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- TAESCHNER, T. (1983): *The Sun is Feminine*. Springer Verlag, Heidelberg.
- TAESCHNER, T. (1986): *Insegnare la lingua straniera*. Il Mulino, Bologna.
- TAESCHNER, T. (1990): *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*. Ablex, New Jersey.