



## ▲ Maestra profumi di tedesco

### primo piano

#### Il progetto di accostamento alle lingue straniere

Nasce in via sperimentale a seguito della Legge provinciale n. 11 del 14/07/1997 che sostiene "la diffusione delle lingue straniere e ne promuove lo studio di due nella scuola dell'obbligo, anche quale strumento di maggiore comprensione fra le popolazioni del Trentino, dell'Alto Adige e dei paesi confinanti dell'Unione europea e al fine di incrementare la crescita culturale, economica e l'occupazione nella provincia".

1998-1999: primo anno di sperimentazione, 3 scuole coinvolte e 7 insegnanti in formazione;

2017-2018: 113 scuole coinvolte; 116 progetti (3 scuole con doppia lingua) e circa 150 insegnanti in formazione.

di Lorenza Ferrai

**"Maestra profumi di tedesco!":** un'espressione in italiano, che ci parla di altre lingue, del loro significato e del significato di un progetto che conferisce **valore identitario, culturale, sociale** – oltre che linguistico – all'accostamento **alle lingue** (in questo caso inglese e tedesco) **nella scuola dell'infanzia**. Le lingue non sono qualcosa che si parla "e basta", sono parte di ciascuno di noi, contribuiscono a far crescere **identità**, fanno parte del patrimonio di ciascuno: non in maniera statica, non una volta per tutte, **ma si modificano, si alimentano di relazioni, di esperienze, di confronti, di reciproche curiosità, di questioni interessanti, di problemi da risolvere, di ipotesi da verificare, di storie da ascoltare, di storie da raccontare, di idee da condividere, di gesti che confortano, di azioni che accompagnano, di discorsi che spiegano, di frasi che argomentano, di parole che articolano, allargano, distinguono.**

#### LINGUE STRANIERE

Parlare di lingue "straniere" non aiuta a cogliere l'obiettivo profondo del progetto. Quando si è dato avvio alle prime sperimentazioni, alla fine degli anni 90, si è parlato di "lingue europee", concetto politicamente molto diverso da lingue straniere, ma forse non totalmente capace di rendere ragione del significato di questo impegno. In aiuto ci arrivano le parole di Paolo E. Balboni, che forza la mano richiamando il concetto di "personalità bilingue", come la chiama Titone (1989). "La personalità bilingue non conosce semplicemente più lingue in maniera additiva, ma le chiama tutte a far parte del proprio processo di concettualizzazione, della propria visione del mondo, avendole sempre presenti..." (P.E. Balboni, *Lingue europee nella scuola dell'infanzia*, in P.E. Balboni, C.M. Coonan, F. Ricci Garotti, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra Soleil, 2001, pag. 9)



Esattamente come i pensieri. E, come i pensieri, anche le lingue sono costruzioni, sono conquiste.

La ventennale esperienza di accostamento al tedesco e all'inglese nelle scuole dell'infanzia associate alla Federazione provinciale delle Scuole materne di Trento ha messo in evidenza che avere la possibilità di **costruire** una relazione "autentica", una **confidenza educativa con chi parla un'altra lingua permette ai bambini di orientarsi** nella comunicazione **anche quando non si capiscono le parole che ci vengono dette**.

Va sottolineato, poi, che, come spesso accade, anche in questo caso coinvolgere piccoli gruppi di bambini permette un accesso socialmente più competente al significato del discorso che l'insegnante propone in un'altra lingua: se il peso della conoscenza, della fatica di capire è davvero distribuito tra i bambini, la comunicazione è certamente facilitata.

È un dato culturale importante, pedagogicamente molto significativo, il fatto che i bambini attraversino e sperimentino la possibilità di comunicare in maniera pertinente dentro contesti quotidiani con persone che parlano una lingua diversa dalla propria e inizialmente sconosciuta.

Una lingua (che sia il tedesco, l'inglese o qualsiasi altra) diversa dalla propria lingua madre può diventare davvero patrimonio personale (ma anche sociale, politico, civile) se permette anche di condividere dimensioni diverse e profonde di una relazione educativa che si fonda sulla fiducia e sulla serietà con la quale si attribuiscono competenze e capacità di comprensione agli altri, che non dipende solo da quello che ciascuno di noi dice, ma **da come, dove, quando, con chi lo dice**.

Parafrastrandolo Balboni<sup>1</sup> (2001), **una lingua diversa da quella che ciascuno di noi parla dalla nascita può diventare a tal**

## → IDENTITÀ

"L'identità non è tanto qualcosa che le persone sono, che ha a che fare con l'essenza, ma piuttosto qualcosa che le persone fanno, soprattutto in termini di partecipazione alle attività. Non è un tratto unico, stabilito e definito, ma la somma delle molteplici partecipazioni che agiamo nella nostra vita quotidiana. Abbiamo tante più sfaccettature identitarie quanti più sono i contesti in cui possiamo partecipare ad attività significative. La scuola è un'importantissima occasione di costruzione identitaria perché permette la partecipazione a esperienze significative culturalmente caratterizzate."

(Cristina Zuccheromaglio, *Altrispaazi*, n. 1, giugno 2012, pag. 20)

## → APPROCCIO LINGUISTICO SITUATO

"Complice inevitabile di questa impostazione è un approccio linguistico legato alla situazione, all'interno della quale ciò che viene promosso più di ogni altra cosa è l'interazione... all'interno del gruppo di bambini."

(Federica Ricci Garotti, 2010, pag. 146)



**punto familiare**, se c'è qualità nelle relazioni, nelle interazioni, nei contenuti che la caratterizzano, **da poterci permettere di non chiamarla più straniera**.

Un **accostamento autentico ed efficace**, condizione necessaria per costruire familiarità, parte da alcune importanti premesse:

- **i bambini imparano facendo e partecipando a contesti e a esperienze interessanti**<sup>2</sup> (Zuccheromaglio, 2004, Monaco, Zuccheromaglio, 2013);
- **le esperienze e i contesti** sono realmente interessanti se **sono progettati per favorire la reale partecipazione dei bambini, sostenuta da "dimensioni dialogiche e di tessitura della relazione"**<sup>3</sup> (Cavalloro, 2017);
- **non esistono parole o lingue difficili per i bambini, esistono parole o lingue nuove** o sconosciute **che per i bambini possono diventare conosciute e accessibili solo se qualcuno le usa autenticamente con loro** (non come disciplina da imparare, ad esempio).

Di conseguenza, nella progettazione di contesti di questo tipo, dobbiamo pensare a un **accostamento "qualitativamente alto e metodologicamente corretto"**<sup>4</sup> (Ricci Garotti, 2010) **da parte di chi espone i bambini a una nuova lingua**: se ci interessa che i bambini possano sentirsi a loro agio con un altro codice, con un diverso modo di comprendere gli altri e di esprimere se stessi, come un veicolo interessante di partecipazione alle esperienze, è fondamentale che chi parla lo faccia in maniera competente, fluida, disinvolta e appassionata. Ai bambini "vanno offerte espressioni *linguisticamente notevoli*"<sup>5</sup> (Ricci Garotti, 2010), puntando, tuttavia, sempre sul comune e reale coinvolgimento in "qualcosa di non linguistico"<sup>6</sup> (Ricci Garotti, 2010). Detto in altri termini questo vuol dire far partecipare i bambini a contesti interessanti di per sé, indipendentemente dalla lingua utilizzata, attraverso l'utilizzo di un'altra lingua. **Anche in questo caso, come quando si progettano "in italiano" esperienze di apprendimento, vale la pena richiamare l'importanza**

<sup>1</sup> Una delle situazioni più promettenti, che maggiormente rendono visibile la bontà dell'investimento, è quella nella quale si assiste, ad esempio, a confronti anche molto accesi tra un bambino o piccoli gruppi di bambini che parlano in italiano con l'insegnante che interagisce con loro in un'altra lingua. Possiamo sostenere che, se il coinvolgimento verso uno scopo comune e la confidenza educativa sono reali, il codice linguistico utilizzato è del tutto irrilevante rispetto alla discussione: la diversità delle lingue utilizzate non costituisce certamente un freno all'interazione. Spesso i bambini affermano addirittura di aver parlato in inglese o in tedesco per tutto il tempo non solo dell'interazione con l'insegnante, ma anche dell'interazione tra loro.



### di mettersi in sicurezza rispetto al rischio di depotenziare i contesti' (Zucchermaglio, 1995, 1996).

Un'altra dimensione fondamentale dell'accostamento ad altre lingue è che il fulcro del nostro impegno deve essere l'attenzione a mettere i bambini in condizione di capire non tanto attraverso le spiegazioni fornite dall'adulto, ma favorendo la partecipazione ad attività socialmente rilevanti andando ben oltre la preoccupazione che i bambini ripetano quello che si sta dicendo.

Qualche volta a scuola si tende a sovrapporre la comprensione alla produzione linguistica. Talvolta circola l'assunto che "I bambini che non parlano in inglese o in tedesco non capiscono quello che viene detto in inglese o in tedesco".

Rispetto a tale idea da un lato è sempre utile ricordare che **parlare di comprensione** anche di una lingua diversa dalla lingua madre **significa parlare di qualcosa che può andare oltre la comprensione linguistica e oltre le produzioni linguistiche.**

Non a caso i bambini associano a quello che si può fare attraverso una lingua "straniera" anche dimensioni legate ai sensi ("Maestra profumi di tedesco!", appunto), all'azione, alla cultura, agli stati d'animo ("Sto ballando in inglese", "Mangio in tedesco", "Lui piangeva in tedesco"...).

Se, da un lato, quando un bambino non "produce lingua" non significa che non stia capendo quello che gli si sta dicendo, allo stesso modo quando un bambino "riproduce lingua", nel senso che ripete esattamente quanto gli si è detto, non significa che l'abbia compreso.

**Va poi ricordato che i bambini ci mostrano le loro raffinate capacità grazie a quelli che a prima vista sembrerebbero solo errori, ma che sono invece indizi di riflessione meta-**

### COMPrensione e Produzione

Dire che ci sono in gioco altre dimensioni che possono andare oltre la dimensione della comprensione e delle produzioni linguistiche da parte dei bambini non significa che queste non siano dimensioni fondamentali. Non sarebbe, infatti né sufficiente né "onesto... limitarsi alle sole note entusiasmanti che derivano dalla ricerca, senza porsi il problema di come poter non solo migliorare il progetto, ma offrire ai bambini un'occasione unica per il loro sviluppo linguistico". (F. Ricci Garotti, 2010, pag. 167)

È "innegabile che sprecare l'occasione di promuovere acquisizione linguistica in un'età in cui questa non solo è ancora possibile, ma avviene con facilità e senza sforzo, significa non fare un buon servizio alla comunità e ai bambini stessi". (F. Ricci Garotti, 2010, pag. 168)





**linguistica e di comprensione della lingua, anche attraverso una lingua diversa dalla lingua madre.** Può succedere, infatti, di scoprire che possono riconoscere i verbi ("I want to mang"); utilizzare al momento giusto superlativi assoluti ("fai schnellissimo") e relativi ("more good"); coniugare, mescolando talvolta non solo la "nuova" lingua con l'italiano ma anche con il dialetto ("Ich bin tes", per dire "Sono sazio"); declinare ("Die baminen") con consapevolezza senza che nessuno abbia mai insegnato loro la grammatica intesa come qualcosa di separato dalla lingua parlata. I bambini individuano e riconoscono i significati e le sfumature non solo delle parole ("Ho nostalgia di casa nel senso di home, non nel senso di house") ma anche dei toni con i quali queste vengono utilizzate ("Ti sta dicendo una cosa gentile, forse che sei stato molto bravo").

Dentro ogni scuola ci sono, poi, insegnanti che l'inglese o il tedesco non lo sanno. Che, spesso, ne hanno anche un po' paura. Anche questa è un'occasione di apprendimento e di comprensione culturale per i bambini, che sono apprendisti attivi (anche in questo caso) e, contemporaneamente, **facilitatori della comunicazione, interpreti, capaci di riflettere** anche sul fatto che un'insegnante è una brava insegnante non se sa tutto ma se sa trasformare le sue conoscenze (in qualche ambito) in occasione di apprendimento per sé e per i bambini.

Ancora: attraverso un'altra lingua, che diventa, quindi, un codice culturale, **i bambini hanno un'occasione in più per mettersi nei panni degli altri**, di chi magari è arrivato da pochi giorni dall'altra parte del mondo e non solo non parla, ma non conosce quasi nulla del luogo in cui è e non capisce quello che gli viene detto neanche in italiano. Pur tranquilli per la consapevolezza che quella difficoltà nel capire non durerà a lungo, i bambini sanno mettersi dalla loro parte; sanno riconoscere e selezionare la dimensione essenziale di ciascun contesto comunicativo; sanno, quindi, sostenere chi ne ha bisogno nella possibilità di comprendere le questioni davvero importanti; sanno capirsi tra di loro - come usano dire - "a gesti". Anche questa, soprattutto questa, è comprensione.

Far coincidere la produzione (o, peggio, la riproduzione) linguistica con la comprensione e anche con l'obiettivo del progetto, quindi, non solo sarebbe un grosso spreco, ma non risponderebbe nemmeno al mandato educativo che viene affidato alla scuola e a ciascun insegnante. Ragionare in termini di solo output linguistico per valutare la comprensione dell'accostamento a qualsiasi livello ci chiuderebbe, infatti, lo sguardo ai panorami più belli e più promettenti dell'apprendimento



linguistico. Avvicinare i bambini a lingue nuove porta ad ampliare i confini del loro mondo, come dice Wittgenstein, o della loro "home" come dicono loro.

Se quindi, come ci insegna Vygotskij, il linguaggio costruisce pensiero<sup>8</sup> forse possiamo pensare che pensiero e linguaggio aiutino anche ad abbassare i muri e a oltrepassare i confini.



1 PE. Balboni. "Lingue europee nella scuola dell'infanzia", in PE Balboni, CAI. Coonan, F. Ricci Garotti, *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Guerra Sokiel, 2001, pag. 9  
 2 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004; C. Monaco, C. Zucchermaiglo, *AltriSpazi*, n.4, marzo 2013, pagg. 13-20  
 3 S. Cavalloro. "Verso una didattica socio-costruttivista", in *AltriSpazi abitare l'educazione*, n. 12, febbraio 2017, pagg. 6-21  
 4 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 145  
 5 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 171  
 6 F. Ricci Garotti e L. Stoppini. *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia: una ricerca con bambini dai tre ai sei anni*, Guerra Edizioni, 2010, pag. 145  
 7 C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo. *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenza a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, 1995; C. Zucchermaiglo, *Vygotskij in azienda: Apprendimento e comunicazioni*, Carocci, 1996; C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaiglo. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Carocci, 2004  
 8 Vygotskij, L.S. (1934). *Myslennic i rec'*: *Psichologičeskie issledovanija*, Moskva-Leningrad, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdatel'stvo. Trad. it. *Pensiero e linguaggio* a cura di L. Mecacci. Bari: Laterza, 1990