

CON PAROLE DIVERSE. FANTASIA E CREATIVITÀ LINGUISTICA AL NIDO D'INFANZIA

Roberta Nepi¹

Quasi ogni bambino comincia ad inventare un linguaggio per sé, e cessa di usarlo soltanto quando scopre che ne esiste uno già pronto per lui

Charles Horton Cooley

1. UNA RICERCA AZIONE TRA GIOCO E GLOTTODIDATTICA

Nell'acquisizione precoce di una o più lingue il gioco è la base su cui viene impostata tutta la didattica. I bambini costruiscono le loro conoscenze attraverso il gioco e formulano continuamente ipotesi relative alla lingua che vengono verificate e riformulate durante l'interazione con l'insegnante e con i compagni.

Oggetto di questo contributo è la presentazione di una ricerca-azione avvenuta nella classe plurilingue del nido d'infanzia "L'ape giramondo" di Siena. L'osservazione è iniziata a febbraio 2018. L'obiettivo della ricerca era conoscere lo sviluppo linguistico dei bambini bilingui anche in relazione alla loro diversa condizione di bilinguismo e ai pari monolingui.

L'attività di questa ricerca-azione è avvenuta in una classe plurilingue, con bambini di circa 3 anni di madrelingue diverse (italiano, francese, spagnolo, albanese, moldavo). L'insegnante ha proposto una tombola, gioco che permette ai bambini di concentrarsi sul processo per sviluppare correttamente l'attività, attraverso il rispetto dei turni di parola, le pause, l'intonazione, il ritmo, e sul risultato. Il successo e il desiderio di "fare tombola" sono le uniche motivazioni possibili per questo profilo di apprendenti. La tombola usata, con immagini fotografiche di grande formato, è particolarmente adatta ai più piccoli perché relativa a ambiti da loro conosciuti come il cibo, la cucina, il bagno, gli abiti, i giochi e altri oggetti della vita quotidiana. L'insegnante, avendo già dedicato tempo allo sviluppo delle abilità della comprensione orale, ha invitato a turno i bambini a svolgere il ruolo di moderatore della tombola, normalmente svolto dall'insegnante, con l'obiettivo di stimolare la loro abilità di produzione orale. La registrazione dell'attività e la successiva analisi del parlato ha consentito alle insegnanti una riflessione sul livello di produzione orale dei bambini nella L2 e di individuare così le aree su cui intervenire attraverso il rinforzo.

2. IL CONTESTO DELLA RICERCA

La classe è composta da 22 bambini che vanno dai 2 anni ai 3 anni e mezzo, di cui nove di madrelingua italiana, due figli di coppie miste e undici di madrelingua diversa dall'italiano. Si tratta quindi di una classe eterogenea per età, provenienza sociale, livello di competenza, abilità e interessi. Le informazioni sui bambini sono state raccolte

¹ Istruttore Didattico al Comune di Siena.

inizialmente attraverso questionari, ma successivamente il mezzo privilegiato è stato quello dei colloqui con le famiglie. La relazione affettiva e il consolidarsi negli anni di un rapporto di fiducia tra educatrice e genitori ha permesso una conoscenza profonda dei bambini e delle dinamiche e abitudini linguistiche familiari.

I bambini monolingui italiani coinvolti hanno biografie linguistiche molto diverse.

- B., 3 anni, livello socio-culturale alto. Ottimo sviluppo del linguaggio caratterizzato da fluidità e ricchezza, uso pragmatico della lingua.
- A., 3 anni e mezzo, livello socio-culturale alto. Ha buone competenze ma presenta una prosodia tipica dei bambini più piccoli dovuta all'uso del *baby-talk* nell'ambiente familiare.
- G., 3 anni, in famiglia si usa anche il dialetto napoletano, livello socio-culturale alto. Ha ottime competenze rispetto alla produzione orale.

Tutti hanno frequentato il nido dai cinque mesi d'età.

Le molteplici dimensioni dei bambini bilingui rendono esplicita la complessità del fenomeno. Prima di procedere è necessario quindi specificare la differenza tra bilinguismo simultaneo, in cui lo sviluppo delle due lingue avviene in simultanea, e bilinguismo consecutivo, quando il processo di acquisizione della L2 avviene dopo uno sviluppo significativo nella lingua madre. Per lo sviluppo del linguaggio, monolingui e bilingui simultanei seguono le stesse tappe evolutive. I bilingui, sensibili ai due diversi codici linguistici, possiedono già intorno ai 2 anni sistemi lessicali distinti. È il caso di:

- S., 3 anni, nucleo familiare monolingue francese, livello socio-culturale basso, con scarse relazioni extrafamiliari. La lingua della casa è il francese, l'italiano è la lingua del nido. Gli *input* di entrambe le lingue sono più o meno equivalenti in termini di tempi di esposizione; la bambina dimostra ottime competenze nella lingua italiana, certamente al di sopra delle normali tappe evolutive. Possiede, in qualità e in quantità, maggiori capacità di produzione linguistica dell'intera classe.
- V., 2 anni e mezzo, nucleo familiare monolingue ispano-americano, livello socio-culturale basso. La lingua d'uso in ambito familiare è lo spagnolo, usato in ambito amicale, data la vitalità etnolinguistica del gruppo latinoamericano presente sul territorio che la famiglia frequenta. La bambina è competente in entrambe le lingue e passa con disinvoltura da un codice all'altro.
- G., 2 anni, nucleo familiare monolingue moldavo, livello socio-culturale medio. La lingua d'uso in ambito familiare è il moldavo anche se nella comunicazione con la sorella maggiore sembra affermarsi l'italiano. La bambina ha buone competenze nella lingua italiana, ma essendo molto timida, per esprimersi ha bisogno di lavorare in piccolo gruppo e in un ambiente calmo e tranquillo.

Nel caso del bilinguismo consecutivo² lo sviluppo della L2 nei bambini segue 4 fasi che avanzano con flessibilità:

1. già competenti in L1, introdotti in un ambiente in cui tutti usano un codice diverso, continuano ad usare solo L1 per un certo periodo di tempo: è il caso del bambino giordano (S.) che ha cominciato a frequentare il nido solo da un mese, a 3 anni compiuti. Cresciuto in ambienti familiari dove l'unico *input* linguistico è l'arabo, è entrato in contatto raramente con la lingua italiana prima dell'arrivo a scuola, e non

² Per un approfondimento sulla tipologia del bilinguismo si rimanda a Abdelilah-Bauer (2008), Bialystok E. (2001), Grosjean F. (2015)

ha mai avuto occasione di svilupparla per comunicare. Comprende solo le istruzioni più semplici e relative alla routine quotidiana, più guidato dall'imitazione che da una comprensione linguistica vera e propria. Partecipa attivamente alla tombola riconoscendo le immagini, ma usando solo, e comunque poche, parole in arabo;

2. quando il bambino capisce che non riesce a comunicare nella sua LM entra nella fase silente, di durata variabile, e usa mezzi non verbali per comunicare. Questa fase rappresenta un momento importante di apprendimento linguistico per il bambino impegnato nell'imparare particolarità, suoni e parole del nuovo codice e non deve essere considerata problematica. È il caso di M., bambina kosovara: ha cominciato a frequentare il nido solo da un mese, a 3 anni compiuti;
3. il terzo stadio è quello del linguaggio telegrafico. Il bambino è pronto per cominciare ad usare la nuova lingua e lo fa con frasi semplici e l'uso di formule di cui non necessariamente comprende il significato preciso, ma che gli permettono di raggiungere i suoi obiettivi sociali. È il caso di N., la bambina albanese. Pur essendo tra gli ultimi arrivati al nido, a 3 anni compiuti, ha un fratellino maggiore che frequenta già la scuola dell'infanzia. Non avendo ancora costruito relazioni affettive stabili con i pari e con le insegnanti, al momento dell'attività scatta il filtro affettivo e partecipa solo passivamente;
4. l'ultima tappa è quella del linguaggio produttivo, in cui i bambini riescono ad andare oltre le formule e sanno produrre frasi.

Gli altri bambini bilingui partecipano all'attività solo come giocatori, due perché ancora troppo piccoli, gli altri perché pur avendo sufficienti competenze in italiano, hanno difficoltà nei tempi di esecuzione e concentrazione e, più volte, hanno iniziato il gioco ma lo hanno interrotto dopo pochi minuti.

Caso particolare il bambino di madrelingua moldava: frequenta il nido da 6 mesi d'età è esposto quindi alla lingua italiana fin da piccolo in maniera intensiva. Pur avendo entrambi i genitori di madrelingua moldava, ha come lingua elettiva il russo, la lingua della nonna che usa anche nella comunicazione a scuola. Ciò gli crea dei grossi problemi relazionali con i pari e non partecipa a nessun gioco linguistico. Ci potrebbero essere in questo caso i presupposti per un BES.

La registrazione dell'attività e la successiva analisi del parlato secondo le convenzioni di trascrizione della *Conversation Analysis* (Atkinson, Heritage 1984, Jefferson, 2004) hanno consentito una riflessione sulle competenze di produzione orale nella L2, sulle capacità di *problem solving* dei bambini e sul ricorso alla L1 per colmare le lacune lessicali e sintattiche.

3. ANALISI DEGLI STRUMENTI USATI

La tombola usata è la *Maxi tombola degli oggetti*. Le immagini a colori mettono in evidenza ogni elemento e, riproducendo oggetti conosciuti dai bambini come gli alimenti, la cucina, il bagno, gli abiti, i giochi e altri oggetti della vita quotidiana, favoriscono l'identificazione e l'espressione verbale. Il concentrarsi sull'aspetto operativo del gioco, proprio della didattica ludica, ha creato le condizioni favorevoli per un'acquisizione duratura e non per un apprendimento momentaneo. Il successo, il fare "tombola", è l'elemento che mantiene alta la motivazione. Attraverso la lettura "visiva" delle immagini e l'attività di ascolto del parlato, i bambini affineranno le loro abilità di comprensione e applicheranno concetti e strutture linguistiche proprie della lingua italiana.

4. IL RUOLO DELL'ADULTO

L'insegnante, posta in un angolo del tavolo, ha assunto il ruolo di regista dell'attività, di moderatore dei flussi del parlato e dei turni di parola, è intervenuta solo per gestire la comunicazione e per riequilibrare i rapporti sociali. Il suo ruolo fondamentale è stato quello di seguire, rafforzare, stimolare e, eventualmente, correggere il bambino/a che in prima persona ricopriva il ruolo di croupier della tombola. La correzione si è sempre svolta secondo la modalità della riformulazione.

5. ANALISI DEL PARLATO

La prima cosa da sottolineare è la motivazione intrinseca, che nasce dall'intimo dell'apprendente, legata alla sfera degli affetti e dei desideri (Daloiso, 2007: 9) che ha sostenuto ogni bambino nel ruolo di moderatore della tombola. Quel ruolo, normalmente ricoperto da un adulto, si è rivelato di per sé molto gratificante e ha permesso una elaborazione profonda del contenuto nonché una grande persistenza di fronte agli ostacoli. I bambini stessi hanno richiesto con insistenza di ricoprire tale ruolo non rendendosi conto della difficile sfida. L'intensa relazione affettiva con l'educatrice ha evitato il filtro affettivo, che avrebbe diminuito l'autostima e inibito il meccanismo di acquisizione linguistica.

L'analisi del parlato ha evidenziato che la quasi totalità degli oggetti rappresentati nella tombola è conosciuto dai bambini tranne pochissimi elementi quali:

- le *ciliege*, frutto stagionale con cui i bambini non sono ancora venuti a contatto;
- *shampoo/crema/sapone* in flaconi senza etichette. Solo la bambina di madrelingua moldava l'ha definita *sapone* e il bambino di madrelingua italiana l'ha individuata come *crema*, ma si è rivolto insicuro all'insegnante chiedendo conferma con lo sguardo;
- *asciugamani*, la difficoltà è probabilmente legata al modo in cui sono illustrati, cioè piegati uno sopra l'altro. Nella quotidianità i bambini, probabilmente, sono abituati a vederli in altro modo;
- *spugna*, oggetto particolare, forse conosciuto e usato dai bambini in altre forme. Viene riconosciuta e denominata dalle bambine di madrelingua francese (S.) e moldava (G.)

Gli oggetti che tutti i bambini, a prescindere dal loro livello di competenza e madrelingua, sono riusciti a nominare esattamente sono stati proprio quelli più vicini ai loro ambiti:

- *i giocattoli*: palla, bicicletta;
- *cibo*: uovo, pane, dolce;
- *l'abbigliamento*: ciabatte, calze, occhiali, sciarpa, cappello;
- *salvadanaio*, riconosciuto da tutti come maialino, può essere considerato esatto.

Difficile pensare che possa essere un oggetto di per sé conosciuto dai bambini in quanto non poi così in uso. Resta però a questo punto fuori contesto in una tombola di oggetti quotidiani.

Particolare attenzione va dedicata agli oggetti della scuola. Nelle figure infatti, se si escludono *zaino* e *acquerelli* facilmente riconosciuti da tutti, le altre figure rappresentano un insieme di elementi. Accade così che l'*astuccio* venga individuato come *pennarelli*, *matite*, *forbici*, mai come astuccio. Il bambino quindi, tra una serie di opzioni, sceglie l'elemento che prima riconosce con l'associazione immagine-parola che gli è più congeniale.

Le figure che non possono essere definite con un nome unico ma necessitano di una definizione più ampia impongono ai bambini una riflessione che si manifesta con un'esitazione: invece di *bicchiere d'acqua*, *bicchiere di succo di frutta* o *bicchiere con spazzolino e dentifricio* i bambini usano il processo linguistico-espressivo per cui tra due termini di relazione si usa una parte per il tutto. I bambini dicono semplicemente *acqua*, *succo* e, a scelta, *spazzolino/dentifricio*. G. definisce il bicchiere di succo di frutta *medicina*, forse l'ultima cosa in ordine di tempo che ha bevuto con quel colore e consistenza.

La creatività e la fantasia linguistica dei bilingui emerge là dove pur conoscendo bene l'oggetto non riescono a esprimerlo. E allora usano giri di parole, espressioni linguistiche formate da più vocaboli. La tazza diventa *l'acqua del caffè*, la teiera *quella che fa il caffè*, *quella dove c'è il latte*. Nel tentativo di definire un oggetto spesso individuano la funzione stessa dell'oggetto: la saponetta diventa *quella che lava le mani*, la sveglia *orologio per svegliarsi, di svegliarsi*, acquerelli *per colorare, per truccarsi* (S.), pentola *per cucinare, per la cena*, piattini *per giocare*, secchiello/palette *per giocare*, spazzola e pettine *per i capelli*, maglietta/pantaloncini *si vestono*. La bambina che ricorre maggiormente a tale uso è di madrelingua francese.

Quando i bambini non riescono a trovare le parole necessarie, ricorrono a strategie diverse. La bambina di madrelingua spagnola riconosce l'insegnante come risorsa e le chiede *cos'è?*, formula fissa per singolare e plurale.

Tutti hanno ben chiara la formula a tripletta del gioco della tombola. La più decisa è la bambina madrelingua francese. Quando non conosce l'oggetto usa interiezioni *mmmmhbbb* e esprime imbarazzo, confermato dal linguaggio non verbale (abbassa la testa e lo sguardo evitando l'educatrice), poi chiede *cos'è questo? cosa sono questi?*, differenziando singolare/plurale. Usa gli articoli davanti ai nomi concordandoli in genere e in numero (le calze, il caffè), con un solo tentativo non corretto (un uova). Fa ricorso alla lingua d'origine solo una volta.

Fa invece spesso ricorso alla L1 la bambina di madrelingua spagnola, un *code-mixing* piuttosto equilibrato con leggera preponderanza dell'italiano. Usa l'italiano per nominare alcuni oggetti e lo spagnolo per altri. Il ricorso alla madrelingua avviene soprattutto con la sottoscritta perché con la famiglia, con la quale ho un rapporto di amicizia anche fuori dalla scuola, l'interazione avviene spesso in lingua spagnola, lingua che per gioco uso anche in classe. La bambina non ha quindi fatto propria, per mia responsabilità, la separazione tra lingua della casa e lingua della scuola ed è consapevole che, con me, l'interazione può avvenire in entrambe le lingue.

La bambina di madrelingua moldava, la più piccola del gruppo, ha nominato correttamente quasi tutti gli oggetti usando un linguaggio olofrastico, con espressione di concetti complessi tramite un solo vocabolo, in perfetta linea con le sue tappe evolutive. Non ha mai fatto ricorso alla lingua madre.

6. CONCLUSIONI

L'analisi ha dimostrato che i bambini bilingui coinvolti nell'attività hanno già differenziato i sistemi grammaticali delle due lingue e che lo sviluppo linguistico procede attraverso le stesse fasi osservate nei monolingui. Il *code-mixing* avviene solo nel caso della bambina ispanofona che dimostra comunque grandi capacità di utilizzo delle risorse a disposizione e riconoscimento del contesto.

I bambini bilingui hanno sviluppato soluzioni qualitativamente più complesse e più sofisticate e hanno dimostrato di possedere maggiore abilità nel saper scegliere soluzioni creative, facendo anche ricorso a espressioni linguistiche formate da più vocaboli.

La tombola si conferma un supporto perfetto; in questa fascia d'età i bambini sono interessati alle forme, ai colori, alle dimensioni degli oggetti, hanno la necessità di dare un nome alle cose. Hanno bisogno di un supporto di immagine: se una parola ha una forma nella realtà è più facile da immaginare e poi nominare. Le ipotesi relative alla L2 saranno poi verificate e riformulate durante l'interazione con l'insegnante e con i compagni.

Se il periodo che va da 0 a 3 anni è fondamentale per l'acquisizione del linguaggio è necessario ricordare che l'età in cui un bambino è esposto a una seconda lingua non rappresenta l'unico elemento che garantisce il raggiungimento delle competenze necessarie al successo scolastico e che, oltre al "quando", è importante il "come".

Da qui l'affermarsi di un fondamentale ruolo dei nidi d'infanzia come risorsa per la crescita umana e culturale dell'intera comunità.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson M. T., Heritage J. (1984), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daloiso M. (2007), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- Grosjean F. (2015), *Bilinguismo. Miti e realtà*, Mimesis, Milano-Udine.
- Horton Cooley C. (1909), *Social Organization. A Study of the Larger Mind*, Charles Scribner's Sons, New York. Trad. it. in Horton Cooley C. (2011), *La comunicazione*, a cura di Ciofalo G., Armando, Roma.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Nicoladis E., Genesee F. (1996), "A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children", in *Language Learning*, 46, pp. 439-464.
- Sorace A. (2010), *Un cervello, due lingue: vantaggi linguistici e cognitivi del bilinguismo infantile*. http://www.bilinguismoconta.it/wp-content/uploads/2012/07/Sorace-2010-Un-cervello-due-lingue_vantaggi-linguistici-e-cognitivi-del-bilinguismo-infantile.pdf.