

Socializzare all'uso della seconda lingua nei bambini di Marilena Fatigante

1. Lo sviluppo del linguaggio nel bambino: la matrice dialogica.

L'acquisizione del linguaggio in un bambino di meno di un anno di vita è fra gli eventi più naturali ma anche più misteriosi e meravigliosi che possano osservarsi nel panorama delle tappe evolutive dell'uomo.

I primi studiosi che se ne sono interessati e che hanno tracciato appunti e compilato diari della linea di sviluppo di questo processo erano padri e madri affascinati e curiosi del modo in cui i loro bambini transitavano gradualmente da esercitazioni vocali grossolane e apparentemente indiscriminate a vocalizzazioni sempre più definite e specifiche, e da prime goffe e poco comprensibili parole a frasi più articolate e così via¹.

Gli studi condotti dallo psicologo Kenneth Kaye (1989) hanno dimostrato come bambini di pochi mesi inseriscano appropriatamente le loro vocalizzazioni di seguito e nelle pause dei turni del caregiver² che si rivolga a loro in maniera partecipe dando così origine ad un protodialogo (cf. Fasulo 1999). Il ritmo e la perfetta sincronia nell'alternanza di sguardi, di sorrisi, di risatine e vocalizzazioni acute tra la madre e il bambino è stata descritta dallo psicologo e psicoanalista infantile Daniel Stern nei termini di una vera e propria sintonizzazione multimodale³, prima forma dell'intersoggettività o capacità di comprensione reciproca. La ripetizione di determinate strutture d'interazione o format⁴ (Bruner 1975), prima esclusivamente dialogiche poi di gioco, al bambino di prevedere e comprendere il suo ruolo e quello dell'altro e agire corrispondentemente alle aspettative associate a quel ruolo.

Queste osservazioni richiamano una nota affermazione del pediatra e psicoanalista infantile D. Winnicott: 'non esiste una cosa chiamata bambino'. Non è possibile, cioè, considerare un bambino e le sue acquisizioni senza prendere in esame l'ambiente di cure e sollecitazioni che lo circonda, dà significato e gli offre un modello per apprendere e interpretare la sua esperienza. In una parola, un ambiente che gli rimanda la sua esperienza dandogli un nome. E' ciò che accade quando la bambina punta il dito verso uno scaffale e il papà le chiede: vuoi il bicchiere? interpretando

¹ Si pensi a questo proposito ai diari compilati dallo stesso Piaget ed alle osservazioni sugli stili di narrazione prodotti dai bambini della Nelson, e ancora alle osservazioni di Ochs Keenan sullo sviluppo del linguaggio in una coppia di gemelli suoi figli. Cf. Camaioni

² Utilizzeremo questo termine per indicare l'adulto che si prende cura del bambino e ne rappresenta il riferimento principale dalla nascita, preferendolo all'unico e talvolta discriminante termine di madre, che non lascia spazio alla possibilità che siano anche figure diverse (come il padre, per esempio) ad accudire il bambino.

³ si intende cioè che il bambino può rispondere con una modalità diversa da quella utilizzata dal suo interlocutore. Es: il bambino può accadere che la madre si rivolga al bambino e il bambino risponda agitando il busto verso di lei, oppure può accadere che sia il bambino a vocalizzare in risposta ad un solletico ritmico della madre sulla pancia del bambino. Nonostante utilizzino canali differenti, la sintonizzazione e l'avvicinamento dei turni dei partecipanti nella diade (prima madre, poi bambino o viceversa) è rispettato. La struttura dialogica dell'interazione è dunque una matrice che precede e modella la successiva comunicazione verbale.

⁴ Il termine format definisce una routine interattiva nella quale le mosse dei partecipanti sono altamente standardizzate e risultano perciò prevedibili, come ad esempio nel gioco del cucù-settete!, nel quale uno dei due partner nasconde il suo viso e lo svela in maniera improvvisa all'altro provocando sorpresa e divertimento. In format come questo il bambino apprende gradualmente ad invertire i ruoli e ad inserire progressivamente elementi nuovi e originali.

così al tempo stesso una sua intenzione (e creando dunque per lei il modello di una modalità adeguata di avanzare una richiesta) e nominando l'oggetto con cui la bambina ha esperienza.

L'idea centrale è dunque che il linguaggio del bambino e la sua motivazione a comunicare nasca sullo stampo fornito dall'adulto, secondo forme e modi proprie della cultura d'appartenenza. Lo sviluppo della comunicazione in lingua materna avviene in un contesto d'apprendimento naturale, attraverso la relazione del bambino con il mondo dei suoi riferimenti familiari. L'apprendimento di una seconda lingua, invece, fatta eccezione per i casi di bilinguismo, in cui cioè il bambino è precocemente e contemporaneamente esposto a due sistemi linguistici nei suoi contesti di vita naturali, è il prodotto di un'attività di insegnamento in un contesto specifico e strutturato, dove, tuttavia, l'importanza dell'ambiente e dell'interazione con l'adulto non cessa di essere importante.

2. Apprendimento della lingua e competenza comunicativa

Imparare una lingua significa ben più che impararne le regole grammaticali o il vocabolario. L'etnografo Dell Hymes ha sostituito al concetto di competenza linguistica elaborato da Chomsky⁵ quello più ampio di competenza comunicativa⁶. considerata invece come la capacità di comprendere e comunicare efficacemente in una data lingua, sapendo adattare le specifiche forme linguistiche ai loro contesti d'uso. La competenza comunicativa comprende la conoscenza non solo delle regole di composizione ma anche le regole di applicazione della lingua o pragmatica⁷: come e quando produrre un'espressione di saluto, come rivolgere una domanda o una richiesta in maniera che abbia più probabilità di ottenere risposta, come distinguere tra un registro formale e uno informale, come rendere un commento ironico ma non offensivo etc., aspetti che i bambini apprendono precocemente e contemporaneamente all'acquisizione della grammatica nella loro lingua madre. Allargare lo sguardo a considerare lo sviluppo- apprendimento della competenza comunicativa relativa ad una lingua significa includere nel bagaglio di conoscenze necessarie a chi apprende anche le informazioni socio-culturali, credenze, desideri, preferenze, aspettative che vi sono associate.

⁵ Chomsky ritiene che lo sviluppo / acquisizione di una lingua sia possibile grazie ad una predisposizione genetica per il linguaggio; il bambino sarebbe dotato, fin dalla nascita, Dispositivo di Acquisizione del Linguaggio (LAD: Language Acquisition Device, in inglese), che permetterebbe ai bambini appartenenti alle diverse culture e comunità linguistiche di estrarre, dal campione pressoché infinito di frasi cui sono esposti nella loro lingua, la serie di regole universali che ne governano la struttura di composizione. Chomsky deriva la sua teoria dall'osservazione per cui i bambini imparano a formare frasi che non hanno mai ascoltato, e per le quali dunque non può vigere il principio, formulato dalle teorie comportamentiste, per cui il linguaggio deriverebbe dai meccanismi dell'imitazione di un modello e della ripetizione. La competenza linguistica fa dunque riferimento ai requisiti cognitivi dell'apprendimento linguistico e alla capacità, considerata innata, di estrarre ed apprendere la sintassi di una lingua e utilizzarla per comunicare le proprie intenzioni in maniera comprensibile e formalmente corretta.

⁶ Per una rapida ma efficace sintesi del modello di Hymes si veda il capitolo di Scalzo sull'approccio comunicativo; in Serra Borneto, C. (1998) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci

⁷ Secondo la definizione di Levinson, la pragmatica è una specificazione della linguistica definita come 'lo studio delle relazioni tra linguaggio e contesto' e comprende lo studio delle regole e strategie d'uso della lingua

Intesa come il sistema di segni e suoni convenzionalmente e storicamente associati a determinati significati, la lingua influenza potentemente e al contempo riflette il modo di pensare di una comunità e finanche il modo di percepire e categorizzare l'esperienza. Convergono su questa tesi le osservazioni di Vigotsky sulla mediazione culturale della lingua e quelle di linguisti – antropologi che hanno studiato il complesso rapporto di riflessività tra linguaggio e costruzione della realtà⁸. Il concetto di mediazione culturale di Lev Vigotsky implica che le funzioni psicologiche superiori, come il pensiero e il linguaggio, non appartengono soltanto all'individuo ma si sviluppano ed emergono come prodotti dell'interazione sociale e dell'insieme di pratiche significative all'interno di una determinata comunità e cultura (cf. Pontecorvo 1991).

Lo sviluppo del pensiero e del linguaggio umano è dunque uno sviluppo nel quale l'impronta individuale è indissolubilmente connessa all'impronta storica e culturale della propria comunità d'appartenenza. Apprendere una seconda lingua significa apprendere le particolari forme che quella lingua ha impresso alla cultura in cui si è sviluppata. Per esempio, quale concetto di 'cortesia' e quale idea delle relazioni sociali si applica ad una lingua, come l'inglese, che ha un solo pronome per rivolgersi al destinatario, rispetto ad altre, come l'italiano o il francese, che diversifica il riferimento alla seconda persona secondo il livello di formalità e familiarità dell'interlocutore?

3. Dall'acquisizione alla socializzazione al linguaggio come risorsa sociale e culturale

Il processo di acquisizione della lingua è dunque un processo più ampio di socializzazione alla cultura che una determinata lingua codifica e indessicalizza⁹. Si comprende bene come questo argomento ci rimandi nuovamente a Vygotsky. Contesti culturali diversi socializzano anche a diversi generi di lingua, a diversi modelli di interazione e di apprendimento¹⁰, in famiglia o a scuola.

Questa specificità deve essere considerata nel processo di insegnamento - apprendimento della lingua materna come della lingua straniera, valutando preliminarmente, per esempio, la compatibilità e i punti di contatto, o al contrario la distanza tra esperienza linguistica familiare ed esperienza scolastica della lingua, onde

⁸ Si pensi alla distinzione, nelle diverse lingue, dei colori, e di come determinate versioni della realtà esistano soltanto laddove siano specificamente identificate da un'etichetta verbale, e siano dunque riconoscibili da alcune comunità/culture ma non da altre. E' ormai famosa la categorizzazione da parte della lingua eschimese di diversi tipi di neve, tanti quanti l'abbondanza e la diversificazione di questo fenomeno, in quelle regioni, permette.

⁹ Un esempio: nella lingua italiana e in molte delle lingue occidentali i diminutivi e vezzeggiativi sono spesso utilizzati per indicare qualità e referenti associati ai bambini, ai loro possessi e stati d'animo, e segnalano una qualità affiliativa, di affetto e solidarietà della relazione tra adulto e bambino. In lingue di comunità non occidentali come quelle polinesiane studiate da Elinor Ochs, le parole normalmente utilizzate per riferirsi e rivolgersi al bambino sono parole non modificate e talvolta dure e dispregiative, associate alla qualità del bambino come essere che non ha ancora appreso le regole del vivere sociale, ed è dunque malvagio e primitivo. In queste culture infatti lo stesso baby talk, lo stile semplificato di discorso considerato il registro universalmente adottato dagli adulti con i bambini, non esiste o, meglio, ha caratteristiche profondamente diverse da quelle del mondo occidentale.

¹⁰ Rogoff confronta le modalità di problem solving in classi di scuole americane con quelle di classi in scuole guatemalteche, identificando, nelle seconde, modalità di approccio alla discussione e soluzione del problema che riflettono i valori, centrati sulla partecipazione comune all'attività e sulla conoscenza distribuita, tipici delle comunità maya sudamericane

prevenire difficoltà di comprensione, vissuti di frustrazione e alienazione nei bambini (e nell'insegnante stesso) e infine anche per valorizzare i crediti linguistici¹¹ del bambino, ciò che già possiede e quali idee e aspettative il bambino ha costruito intorno, per esempio, alle caratteristiche della nuova lingua.

In classe si trovano senz'altro bambini che hanno avuto, nel loro contesto naturale, possibilità diverse di venire a contatto con la lingua straniera. Alcuni bambini possono essere stati precocemente socializzati alla lingua straniera da parte dei loro genitori, altri hanno facile accesso al computer, a giochi e attività che possono contenere rimandi ad un vocabolario (in prevalenza) inglese, e tuttavia chi, tra i bambini che accedono alla prima classe elementare, non conosce parole come hamburger o non ha mai visto il cartone della Disney Toy Story?

Questi e altri riferimenti costituiscono il bagaglio di crediti linguistici sulla nuova lingua e che vanno osservati, analizzati e utilizzati come punto di partenza dall'insegnante nell'azione di socializzazione all'inglese che, come si vede, non è mai una prima, originale socializzazione.

A titolo di esemplificazione, proponiamo di osservare due esempi di conversazione tratti da una cena familiare. Intorno al tavolo sono riuniti la mamma, Luisa di 3 anni e mezzo e Luca di 9 anni. Luca ha appena completato una filastrocca e Luisa ne propone una simile ma ne cambia alcune parole:

Luisa: Luca ha perso la sua bocca ((col ritmo delle filastrocche)) e si allecche sotto il letto.
topolino soccalet!

Luca: ma che è? ((ridendo, guarda verso mamma))

Mamma: -> è anche in inglese questa? ((si rivolge a Luisa))
ora ne dico una io in giapponese.
ai ne nai e zica ao.
e: ndi casc ai e o ao inghi nghi gao e ci cao e ao.
((Luca e Luisa ridono entrambi divertiti))

Si noterà che la stranezza e insensatezza delle parole di Luisa è categorizzata dalla mamma come 'inglese', qualcosa cioè di incomprensibile (la famiglia è monolingue), soprattutto ad una bambina così piccolacome Luisa. La mamma infatti fa seguito con una filastrocca in finto giapponese, costruita sulla base della sonorità tradizionalmente associata a quella lingua.

Ancora in un altro esempio troviamo che la stessa bambina, Luisa, interpreta alcune parole inglesi dette dai genitori come 'parolacce':

((A tavola, Luca ha preso la carne con le mani))

mamma: eh. con le mani. ((in tono polemico))

Luca: fa un gesto con la mano per dire di sorvolare))

papà: chissà perché non usa così bene la zappa come usa il cucchiaino. ((in tono ironico))

(2.0)

Luca: come lo sto prendendo ((con tono risentito))! male? ((al papà))

papà: mhm.

mamma: è perfetto il raga- qua ragazzino qua.

papà: sembra e:: uscito da::.

mamma: Cambridge.

papà: Eathrue.

¹¹ Si pensi a questo proposito come, anche nell'insegnamento della lingua materna, si possano e debbano considerare crediti le diverse varianti dell'italiano standard come i dialetti, che costituiscono risorse di conoscenza dei valori culturali e della rappresentazione dell'esperienza relativa ad una determinata comunità.

mamma: [Oxford]
 papà: [(ride)] si.
 Luca: Oxford ((sorridente)) naturalm-
 Luisa: ma che vuoi dire:?
 (2.5)
 Luisa: ma sono cose da m:::- [so
 papà: [da dirsi queste a tavola?
 Luisa: [no que]
 papà: [non sono] cose da dirsi a [tavola] ((ridendo)).
 Luisa: [eh no] perché queste sono parolacce. non si dicono.
 papà: che sono parolacce ((ridendo))?
 Luca: ((sorride)).
 mamma: ((sorride)).
 Luca: ma lo sai. che cos'è [Oxford]?
 mamma: [O↑xford] Ca↑mbridge ((con un alto volume di
 voce e in tono acuto, verso Luisa mentre la imbocca))
 papà: ma è la terza volta che sente (que)ste [tre parole]((con tono
 ridente))
 Luisa: [(XXXXXXXX)] ((dice una parola
 inventata simulando una pronuncia inglese)).
 papà: e dice ((ridendo)) che sono parolacce!
 mamma: ((ride)) deve avere un sensa- un senso. uhm va be'
 [uno spiccato] senso del: dello studio! ((sorridente))
 Luisa: [XXXXXXXXXXXX] ((continua a pronunciare parole inventate con accento
 inglese)).

Se è vero che Luisa interpreta le parole in inglese come tanto estranee e poco comprensibili da diventare ostili, si osserva anche come la bambina approfitti di questa occasione anche per sperimentare la pronuncia, indipendentemente dal senso delle parole, di una nuova lingua, che incuriosisce e diverte proprio per il gusto esotico dell'accento.

Del resto, anche i genitori, nel pronunciare le parole 'Oxford!' e 'Cambridge!' con tono acuto e affettato, stanno socializzando la bambina ad apprendere la particolare prospettiva culturale associata all'impiego dell'inglese in una famiglia di classe media e cultura medio-alta. L'inglese come lingua colta, che fa figurare immagini ed esperienze di college ed ambienti sofisticati.

E' questo che intendevamo quando abbiamo parlato di crediti sulla lingua, di idee, conoscenze, fantasie e rappresentazioni già in possesso dei bambini sia sulla propria lingua che su una lingua straniera. Dall'esempio che abbiamo mostrato, inoltre, è evidente come la bambina risulti sensibile e interessata, più che all'aspetto referenziale dei termini stranieri che non ha compreso, all'aspetto di rappresentazione e interpretazione culturale della lingua straniera. Luisa prende in prestito dai suoi genitori l'accento teatrale con cui si riferiscono a Oxford e Cambridge, accento con il quale continua a giocare ed esercitarsi anche dopo che l'episodio si è concluso¹².

La musicalità di una lingua è probabilmente ciò che per prima può renderla attraente (o meno) ed è dunque uno dei primi aspetti che si può introdurre in una didattica della lingua che voglia fondarsi sulle motivazioni e il 'gusto ad apprendere' dei giovanissimi studenti.

La didattica, relativa a qualsiasi disciplina, si è resa più permeabile e ammette molteplici intersezioni con differenti domini di esperienza: non è dunque impossibile pensare ad una didattica della lingua che passi e si avvalga di contributi provenienti dalla didattica dell'ascolto e della musica, e che socializzi i bambini ad appassionarsi ad un modo diverso di modificare la curva della propria voce.

¹² Si pensi a questo proposito alla pratica di molti giovani e adulti, di seguire e 'imitare', talvolta maldestramente, la pronuncia di alcune canzoni inglesi senza conoscerne i testi.

Una precoce e preliminare 'alfabetizzazione musicale' nella lingua straniera potrebbe prevenire quel fenomeno noto per cui la pronuncia italiana dell'inglese risulta a tutti e ovunque riconoscibile, in quanto impianta la caratteristica cadenza dell'italiano ai contenuti dell'inglese.

Come si è visto dagli esempi e come ha mostrato lo studio dell'interazione in famiglia (cf. Fasulo, Pontecorvo 1999), i bambini apprendono a comunicare efficacemente attraverso *generi* preferenziali, quali il genere poetico, nel quale rientrano le filastrocche, i giochi linguistici, le poesie e le drammatizzazioni.

Filastrocche, canzoni, poesie e storie in rima nella lingua straniera inoltre socializzano i bambini alla storia e alla cultura della comunità che ha dato vita a quelle particolari storie e ai personaggi che le animano.

4. Discorso e interazione

La raccolta di studi sul *Discorso in classe* di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1991) ha messo potente/definitivamente in evidenza l'importanza e il grande potenziale della conversazione come luogo per sollecitare gli apprendimenti, la partecipazione, lo scambio e il confronto di conoscenze. Sul piano dell'insegnamento delle lingue straniere, l'approccio comunicativo (Scalzo 1998) ha valorizzato l'interazione in piccolo gruppo come modalità che sollecita la partecipazione attiva degli allievi e lo scambio di conoscenze e competenze in misura maggiore della tradizionale *lezione frontale*, in cui l'insegnante risulta presentarsi come unico esperto e depositario del sapere linguistico. L'insegnante che si propone come unico e principale 'regista' dell'interazione (Orletti 2000) rischia di inibire la partecipazione dei bambini e la spontaneità dei loro contributi.

Il modello dell'apprendimento collaborativo, che utilizza l'interazione tra pari come luogo privilegiato di costruzione delle conoscenze, prevede invece che l'insegnante rinunci all'azione di direzione e trasmissione univoca del sapere per svolgere invece un ruolo di moderatore e facilitatore della discussione, sollecitando e sostenendo la circolazione delle idee e dei turni di discorso tra gli allievi.

Nella discussione la pratica della lingua e il suo impiego come mezzo di costruzione di significati e versioni diverse della realtà anticipa la riflessione sulla lingua come oggetto, la riflessione cosciente cioè sul *come* dire parole che rispettino criteri di coerenza logica, organizzazione, chiarezza e comprensibilità.

5. Strategie 'naturali' di acquisizione di una seconda lingua

Il processo di apprendimento della lingua materna e quello di un'altra lingua seguono sviluppi differenti, motivati dal fatto che, per esempio, l'apprendimento della lingua materna avviene contemporaneamente allo sviluppo cognitivo e sociale del bambino (Ciliberti, 1994), mentre ciò non accade per la seconda lingua, e che il contesto di apprendimento è differente, naturale o spontaneo il primo, esplicitamente didattico il secondo.

Molti dei programmi di insegnamento della lingua straniera tuttavia tentano di riprodurre delle 'condizioni di apprendimento' simili a quelle naturali e di sfruttare le risorse e le strategie che il bambino utilizza nell'apprendimento della lingua madre allo scopo di rendere più agevole anche l'acquisizione di una L2.

Crediamo dunque utile fare riferimento ai risultati di alcuni studi che hanno esaminato più specificamente le caratteristiche di acquisizione e di apprendimento della seconda lingua in contesti naturali.

Fillmore (1978) ha studiato le strategie di acquisizione dell'inglese come seconda lingua di cinque bambini messicani al loro primo anno di scuola dell'infanzia: bambini di questa età, in situazioni di gioco con un compagno monolingue (inglese), sembrano

impegnarsi maggiormente a stabilire e mantenere una relazione sociale con il loro compagno piuttosto che concentrarsi sul problema effettivo di comunicazione e reciproca comprensione in una lingua comune.

I bambini estraggono dalla L2 espressioni altamente convenzionalizzate - espressioni formulaiche - e quindi più facili da comprendere perché consistentemente associate a particolari attività (es.: prendi quello! durante un'attività di completamento di un puzzle). A partire dall'impiego di queste espressioni, i bambini non nativi divenivano gradualmente capaci di partecipare ed essere riconosciuti come partecipanti nelle attività promosse dai compagni nativi, i quali cominciavano altresì ad accomodare le loro comunicazioni verbali al livello di comprensione dell'interlocutore secondo progressivi livelli di facilitazione e semplificazione. Questi risultati convergono con quelli degli studi sull'acquisizione della prima lingua, che prevede uno sviluppo progressivo dall'acquisizione di frasi stereotipate e socialmente rilevanti come i saluti, gli auguri, i nomi di mamma e papà, ad espressioni più decontestualizzate. Altri autori trovano che la memorizzazione, ripetizione e l'uso di espressioni formulaiche risultano essere le strategie maggiormente impiegate durante il primo periodo di esposizione ad una seconda lingua, per lasciare poi posto a strategie più sofisticate di richiesta esplicita di assistenza ed istruzioni all'interlocutore. Queste osservazioni mettono in luce l'importanza del contesto nell'apprendimento di una prima come di una seconda lingua: il bambino apprende ciò che per lei/lui ha un significato a livello affettivo e che le permette di partecipare all'interazione sociale.

6. Riflessioni per la didattica

A questo proposito si discute, all'interno del dibattito sulla didattica della seconda lingua¹³, della necessità di esporre gli allievi a materiale linguistico e conversazionale autentico (cf. Scalzo 1998), cioè realmente utilizzato da parlanti nativi, e non costruito ad hoc, come nei testi di grammatica a lungo utilizzati nelle classi di lingua. Usare la lingua per attività concrete, come nel progetto Euroland già citato, rende immediatamente visibile ai bambini l'utilità dello strumento. Allestire situazioni in cui il ricorso alla lingua non è accessorio ma sostanziale per capirsi (creare, cioè, situazioni di vero e proprio bilinguismo, con una mediazione della lingua materna ridotta al minimo), può stimolare maggiormente i bambini ad esplorare le potenzialità della lingua straniera ed utilizzarla a scopo realmente comunicativo. Tutto ciò va realizzato naturalmente in un contesto che accolga e comprenda l'esitazione, il timore di partecipare e di sbagliare, e che sostenga, attraverso attività di gioco e drammatizzazione, e attraverso un ampio ricorso alla dimensione non verbale della comunicazione, l'accesso al significato.

Il programma di alfabetizzazione precoce della lingua straniera Hocus e Lotus sfrutta l'idea che i bambini apprendano a comunicare efficacemente in una lingua attraverso la partecipazione a strutture ripetute d'interazione o *format*, concetto introdotto da Bruner, che definisce una routine interattiva nella quale le mosse dei partecipanti sono altamente standardizzate e risultano perciò prevedibili. Nel format il bambino apprende gradualmente ad invertire i ruoli di interazione e ad inserire progressivamente elementi nuovi e originali. A partire da interazioni altamente prevedibili, cioè, il bambino può sviluppare una sufficiente conoscenza delle regole interattive per cominciare a sperimentarsi anche in conversazioni e attività diverse.

¹³ Il riferimento è in particolare al metodo noto come 'didattica comunicativa'. Cf. Serra Borneto per una rassegna dei metodi

Il format utilizzato dal programma di alfabetizzazione è quello narrativo, luogo privilegiato d'apprendimento di forme discorsive autentiche.

I ricercatori hanno individuato nelle caratteristiche dell'insegnante alcuni degli elementi più efficaci a permettere l'apprendimento e il consolidamento delle acquisizioni in lingua da parte dei bambini. L'insegnante 'magica' è colei che riesce a catturare l'attenzione dei bambini, che risulta più efficace nella drammatizzazione delle storie, che permette la partecipazione di *tutti* i bambini sollecitandoli a prendere il turno attraverso un uso dello sguardo e del comportamento non verbale che inviti senza tuttavia controllare né creare ansia da performance.

Non solo sollecitare il bambino a raccontare e raccontarsi in L2 ma in primo luogo renderlo partecipe delle narrazioni, anche collettive, culturali, miti e fiabe, corrispondenti alla/e comunità che parlano la nuova lingua, può avvicinarlo alla conoscenza, alla pratica e al piacere di esercitarla per dare significato all'esperienza. Attraverso la narrazione di ciò che ci accade raccontiamo noi stessi, ci definiamo in rapporto agli altri, diamo coerenza alla nostra esperienza.

Dare la possibilità ai bambini di comprendere e produrre delle storie personali, o relative a personaggi nuovi e divertenti sollecita e sostiene la motivazione dei piccoli nell'appropriarsi del nuovo strumento linguistico.

Come per la socializzazione alle pratiche linguistiche e discorsive in lingua madre, sollecitare l'interazione tra i pari ai fini dell'apprendimento è una strategia che può facilitare il contatto e la condivisione delle informazioni.

Dal confronto di osservazioni di bambini bilingui (non nativi) in interazione, rispettivamente, con un loro pari e con un adulto (entrambi monolingue), si è visto come i pari rivolgano al bambino bilingue meno interventi di facilitazione e meno richieste di chiarificazione, costringendo corrispondentemente il bambino bilingue ad adoperarsi autonomamente e con risorse diverse per chiarire il suo punto di vista o il suo argomento. Il bambino del resto è meno inibito dal confronto con un suo coetaneo piuttosto che con un adulto.

Le strategie di correzione e riparazione nell'apprendimento di una seconda lingua sono essenziali e vengono maggiormente accettate e assimilate se partono dai propri compagni piuttosto che dall'insegnante stessa. E' inoltre importante osservare e valorizzare le caratteristiche dell'*interlingua* (Ciliberti 1994) del sistema linguistico di approssimazione, cioè, che l'allievo genera al contatto con una nuova lingua. Senza necessariamente e aprioristicamente considerare 'errore' una specifica modalità di costruire frasi in lingua, occorre osservarne la struttura e comprendere la strategia di formazione che ne è alla base.