UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Dipartimento degli Studi Umanistici

Corso di Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Moderne

Linguistica e Didattica delle Lingue Straniere

TESI DI LAUREA IN LINGUA TEDESCA

Spielst du Deutsch?

Musica e apprendimento linguistico in età prescolare

Relatore:

Ch.ma Prof.ssa Beatrice WILKE

Correlatore:

Ch.ma Prof.ssa Paola GHERI

Laureanda:

Sara SALSANO

Matr. n. 4322101138

Anno Accademico 2018-2019

INDICE

Introduzione **pag. 4**

CAPITOLO 1 Musica e linguaggio: prospettive educative 7

1.1 Basi antropologiche: il ruolo della musica 7
1.2 Presupposti biologici: la mente e il linguaggio 9
1.3 *Infant Directed Speech* e sintonizzazione affettiva 12
1.4 Lingua e musica a confronto 15
1.5 Fasi di acquisizione linguistica e musicale 19
1.6 L'insegnamento delle lingue straniere in ambito prescolare 23

CAPITOLO 2 Idea, principi e strategie metodologiche **26**

2.1 L'approccio narrativo: *Storytelling* e apprendimento linguistico 26
2.2 *Musica in Culla*®: l'apprendimento musicale nella fascia 0-6 anni 31
2.3 Memoria in movimento: la *Total Physical Response* 35

CAPITOLO 3 *Spielst du Deutsch? Questione di linguaggi* **40**

3.1 Struttura del progetto 41
3.2 Ipotesi di partenza 44
3.3 Materiale linguistico 46
3.4 Materiale musicale 48
3.5 Contestualizzazione: movimento e uso degli oggetti 52
3.6 Struttura degli incontri 55
3.7 Attività 58
3.8 Valutazione *in itinere* 64

3.9 Verifica finale 67
3.10 Risultati comparati 70
3.11 Esiti a confronto e verifica delle ipotesi iniziali 77
3.12 Valutazione del percorso per la fascia 2 anni 79
3.13 Questionario per i genitori 82

Prospettive **90**

Appendice **92**

Abstract **96**

Bibliografia **99**

Ringraziamenti **103**

Introduzione

Il presente lavoro è dedicato a un progetto sperimentale di insegnamento del tedesco mediante la musica proposto a un gruppo di 30 bambini di età compresa fra i 2 e i 4 anni, divisi nelle tre fasce d'età, svoltosi presso la Scuola Paritaria dell'Infanzia "L'Arcobaleno" a Nocera Inferiore (SA) tra i mesi di gennaio e maggio 2019. Lo scopo del progetto è evidenziare in che modo la musica, attraverso i suoi elementi, le sue strutture e le nette similitudini con il linguaggio verbale, possa favorire l'apprendimento di una LS in età prescolare, in un periodo cioè in cui non è possibile servirsi della scrittura e in cui è necessaria una particolare attenzione alle specifiche fasi di sviluppo linguistico e globale dei bambini. Gli incontri, con cadenza settimanale, prevedevano una struttura ben precisa e l'alternanza di attività ritmiche e melodiche, con un focus particolare sul movimento e sulla narrazione come strumenti indispensabili per la comprensione e l'acquisizione della lingua straniera scelta. Oltre all'osservazione attenta dei bambini in itinere, il progetto ha previsto due turni di verifica, uno nell'arco dell'ultimo mese di attività e un secondo dopo quattro mesi in totale assenza di stimoli in lingua tedesca per i bambini. Le verifiche, in linea con le esigenze degli apprendenti, hanno conservato il carattere marcatamente ludico, esperienziale e di gruppo delle attività proposte.

L'approccio interdisciplinare è stato basato su un'attenta conoscenza nell'ambito sia dell'educazione musicale che linguistica; inoltre, l'integrazione di strategie quali lo *storytelling* e la *Total Physical Response* ha giocato un ruolo chiave nell'acquisizione del tedesco da parte dei bambini, cioè nella permanenza a lungo termine nella memoria degli elementi linguistici oggetto di insegnamento. Il progetto ha quindi messo in luce l'importante ruolo della musica, e specialmente del ritmo, nel favorire l'apprendimento della LS attraverso il discernimento di specifiche strutture linguistico-musicali di

lunghezza più o meno ampia, oltre che nell'aiutare la comprensione delle attività e il conseguente coinvolgimento attivo dei bambini nella costruzione dei giochi in lingua proposti.

Scarsa è la bibliografia di riferimento per un simile approccio multidisciplinare e di carattere marcatamente orale. Per la strutturazione del progetto in ogni sua parte, è stato necessario un attento lavoro di integrazione di più discipline teorico-pratiche: se da un lato era infatti fondamentale una conoscenza sufficientemente approfondita delle fasi di sviluppo dei bambini nella fascia d'età scelta al fine di modellare l'approccio sulla base delle loro esigenze, degli stili cognitivi e di apprendimento, dall'altro è stata prestata una costante attenzione a quelli che sono gli elementi in comune tra la musica e il linguaggio, i quali dovevano poi fungere da strumento privilegiato per veicolare e favorire l'apprendimento della lingua tedesca. Il progetto qui presentato è inoltre ispirato ad alcune sperimentazioni sul campo, sia in ambito linguistico che musicale, e in particolar modo a una ricerca sull'approccio narrativo condotta dall'Università della Slesia in Polonia nel 2015, e ai percorsi di *English Baby-Fab* e di *Inglese Dinamico* a cura de *La Fabbrica del Divertimento* di Ercolano (NA), in cui l'insegnamento dell'inglese è veicolato proprio dalle strategie sopra citate.

I risultati ottenuti in sede di verifica, anche se relativi a un ristretto numero di bambini, sono tuttavia in linea non soltanto con quanto la scienza ci dice circa i periodi sensibili per l'apprendimento delle lingue, ma anche con le osservazioni empiriche di coloro che si sono specializzati nel settore in esame. Inoltre, vista la fascia d'età dei bambini coinvolti e l'esiguo numero di ricerche in questo campo, gli esiti delle verifiche che verranno qui esposti possono aprire nuove interessanti prospettive e questioni di ricerca sia in ambito linguistico che musicale, e ciò in particolar modo se si considera l'importanza di promuovere dei validi progetti educativi in ambito prescolare che possano in qualche modo

favorire l'attenzione, la conoscenza e il rispetto per le diversità, cioè l'integrazione tra le culture, punto di grande interesse nell'attuale precario panorama sociale.

Prima di inoltrarci nella descrizione di questo lavoro sperimentale, dei principi di base, degli obiettivi, delle strategie impiegate e dei risultati ottenuti, che saranno oggetto del capitolo 3, sarà allora importante comprendere in primis in che modo la musica e il linguaggio siano realmente in contatto tra loro e come si influenzino a vicenda sulla base di determinati presupposti antropologici, biologici e sociali, così da comprendere il valore educativo di queste due forme di comunicazione tipicamente umane (capitolo 1); sarà poi utile conoscere le metodologie e le tecniche che hanno arricchito l'approccio musicale scelto (capitolo 2).

CAPITOLO 1

Musica e linguaggio: prospettive educative

Per poter comprendere le motivazioni della scelta dell'approccio musicale per l'insegnamento delle LS, soprattutto vista la fascia d'età dei bambini coinvolti nel progetto sperimentale che verrà qui presentato, è innanzitutto indispensabile conoscere al meglio in che modo la musica e il linguaggio siano connessi tra loro. Non siamo infatti di fronte a una semplice e comune metafora (sentiamo spesso dire, ad esempio, che "la musica è il linguaggio dell'anima"), ma piuttosto dinanzi a una stretta interconnessione che affonda le sue radici nel nostro patrimonio biologico. In questo capitolo ci proponiamo allora di conoscere quali siano i parallelismi tra la musica e le lingue e in che modo entrambe queste "doti" tipicamente umane influenzino lo sviluppo globale dell'individuo.

1.1 Basi antropologiche: il ruolo della musica

La musica è un universale umano: ogni cultura di ogni tempo, fin dalla preistoria, ha prodotto musica. Gli studiosi si sono spesso interrogati sul valore che essa ha potuto avere in tempi remoti, quando doveva presumibilmente servire per la sopravvivenza della specie, piuttosto che come semplice "piacere", così come magari la intendiamo oggi. Dalle numerose ricerche in questa direzione deriva l'attuale consapevolezza che, in una fase remota, i suoni e i ritmi servivano ai nostri antenati per comunicare le loro "emozioni base" già molto tempo prima che si sviluppasse una qualche forma di linguaggio verbale. Con la conquista della posizione eretta e il conseguente affinamento degli organi utili alla fonazione (la cui funzione primaria non è, lo ricordiamo, quella verbale), l'uomo primitivo ha iniziato così a emettere dei suoni con un

particolare significato. Tale processo adattativo è stato indispensabile non tanto per la *sopravvivenza* delle comunità primitive, quanto piuttosto per la trasmissione dei geni della specie umana, cioè per la riproduzione: sembra infatti che la funzione primaria dei suoni fosse connessa proprio al corteggiamento, un po' come possiamo oggi osservare in alcune specie animali. I suoni vocali potevano quindi servire a esprimere amore, gelosia, vittoria o a incutere timore al "nemico".

La stretta connessione tra la musica, la sfera emotiva e gli aspetti sociali è un tratto distintivo che è sopravvissuto nel corso del tempo fino ai giorni nostri, arricchendosi parallelamente all'evoluzione della specie umana. Fin dalla primitiva costituzione di gruppi sociali, in cui ciascuno aveva un ruolo fondamentale per la sopravvivenza della collettività in un mondo ostile e carico di pericoli, la musica è servita per rafforzare lo spirito di gruppo e per favorire il senso di appartenenza alla propria comunità. Nel corso dei secoli e nelle varie culture, hanno ricoperto questo ruolo numerose forme musicali associate di volta in volta alle diverse classi sociali, e soprattutto alle innumerevoli pratiche religiose. Ancora oggi la musica è spesso rappresentativa di ciascun culto e di ogni strato socioculturale.

Pur nella diversità delle forme espressive, la quale dipende dalle varie culture e dalle diverse epoche storiche, la musica è quindi parte integrante della vita dell'uomo, anche nei casi in cui costui non ne padroneggia consapevolmente il linguaggio e la codifica. Quella che al giorno d'oggi è ritenuta una complessa forma artistica ha certo ormai perso l'esclusiva funzione comunicativa che aveva per i nostri antenati, ma conserva una forte influenza sulla gestione ed espressione della nostra emotività e in tutti quei contesti in cui la parola non è sufficiente per veicolare rapporti sociali, legami affettivi, riti e credenze religiose.

Molte sono poi le ricerche che si interessano dell'influenza della pratica musicale sullo sviluppo delle altre abilità umane, specialmente con lo scopo di fornire delle informazioni utili in ambito educativo e didattico. Senza scendere nel dettaglio, ci limitiamo qui a osservare che la musica, grazie al suo «grado di pervasività nell'universo comunicativo», alla sua «immaterialità e forte adattabilità al contesto sociale, fa estendere e sovrapporre i suoi effetti ai diversi sistemi espressivi ai quali viene associata»[1], perciò sebbene non esista una comprovata e univoca connessione tra la pratica musicale e il successo scolastico, è ormai indubbio che la musica giochi ugualmente un ruolo importante nella crescita e nella formazione globale dell'individuo. Gli studi contemporanei, superando la specifica ricerca di una correlazione fra apprendimento musicale e scolastico, hanno infatti spostato ormai il loro focus verso un indirizzo di tipo antropologico, riconfermando il ruolo chiave che ha oggi la musica nello sviluppo delle abilità linguistiche e sociali.

1.2 Presupposti biologici: la mente e il linguaggio

Al pari della musica, sappiamo che anche il linguaggio fa parte del patrimonio genetico specie-specifico dell'uomo. Diverse branche della scienza hanno ormai rivelato le numerose sfaccettature che lo riguardano, fornendoci un quadro abbastanza chiaro sul funzionamento delle lingue e sulla loro dipendenza da precise basi biologiche. Nello specifico, possiamo ricostruire una "mappa" del linguaggio grazie alla psicolinguistica, che si occupa delle rappresentazioni mentali e dei processi coinvolti nell'uso del linguaggio (comprensione, produzione, memorizzazione e recupero lessicale, processi di

[1] E. Freddi, *Lingua e musicalità*, in "EL.LE", vol. 1, n. 1, 2012, p. 81; https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-6p.pdf [ultima consultazione: 5/03/2020].

letto-scrittura), e alla neurolinguistica, che studia in che modo il cervello elabora il linguaggio sia in ricezione che in produzione.

Per comprendere come si sviluppa la facoltà di linguaggio dobbiamo tornare indietro nel tempo e soffermarci a osservare il bambino che, appena nato, è immerso in un ambiente ricco di stimoli linguistici, ma non solo. Come sottolinea Freddi, l'acquisizione linguistica è infatti un «processo complesso e multicomponenziale che investe tutto il bambino, da un punto di vista cerebrale, motorio e affettivo-relazionale»[2]; lo studioso evidenzia inoltre la stretta connessione tra l'aspetto motorio e i processi di apprendimento linguistico[3] nelle prime fasi di vita del bambino, che non sono quindi un fatto passivo, ma dinamico e attivo:

> Le azioni motorie non rappresentano solo un meccanismo di causa-effetto per il soddisfacimento di un bisogno, esse sono elementi costitutivi della "lingua", cioè del linguaggio verbale. Allo stesso modo sono fondamentali nei processi rappresentativi del cervello umano: fin dalle prime fasi dello sviluppo, le azioni costituiscono il substrato ideale per una loro futura coscientizzazione, partendo da reazioni riflesse, che in un secondo momento verranno percepite in modo conscio[4].

Superando le teorie comportamentiste[5] e innatiste[6] che riguardano l'abilità tipica dell'uomo di appropriarsi e di servirsi di un linguaggio, possiamo a questo

---

[2] E. Freddi, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda in bambini con adozione internazionale: una prospettiva linguistica*, Tesi di Dottorato in "Scienze del Linguaggio", Università Ca' Foscari, Venezia, 2014, p. 15; http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/4642/Tesi%20di%20dottorato%20digitale%20%20Egidio%20Freddi.pdf?sequence=1 [ultima consultazione 5/03/2020].

[3] Per approfondimenti su questo aspetto, si veda il paragrafo 2.3.

[4] E. Freddi, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda in bambini con adozione internazionale*, cit., p. 15.

[5] Risalenti agli anni '60, fanno capo a Skinner: secondo questa prospettiva, il linguaggio viene appreso per "imitazione" come una variante semplificata di quello dell'adulto, con una sorta di meccanismo "passivo".

[6] Risalgono anch'esse allo stesso periodo e il loro caposcuola è Chomsky: egli propone un modello in cui il linguaggio è un insieme di regole che il bambino possiede fin dalla nascita,

punto fare riferimento all'approccio *interazionista* di Bruner, secondo cui il solo patrimonio genetico della facoltà di linguaggio di cui siamo dotati non è sufficiente all'apprendimento: «l'interazione adulto-bambino è una *conditio sine qua non»*[7] irrinunciabile per questo tipo di acquisizione, che dipende così in modo imprescindibile dalla propria cultura di appartenenza. Le sequenze interattive adulto-bambino messe in evidenza da Bruner, relative alle prime fasi di assimilazione linguistica e definite *format*[8]*,* danno vita a dei modelli comunicativo-linguistici che assicurano al bambino il passaggio dalla comunicazione al linguaggio vero e proprio e hanno, al contempo, una forte valenza affettivo-relazionale. Su queste premesse, Freddi definisce il percorso esplorativo protolinguistico come *grammatica dell'azione*: il bambino, entrando a stretto contatto con il mondo attraverso i sensi, impara presto a comprendere che nelle azioni degli adulti «c'è sempre una grammatica, il che significa che c'è sempre un'azione che viene compiuta, uno che la subisce, uno che ne trae vantaggio o un danno, uno strumento per compierla, un luogo dove viene compiuta»[9]. Lo studioso precisa poi che

> Da questa grammatica "pratica" del bambino germoglierà poi la lingua, dapprima sotto forma di olofrase (parola-frase), poi di frasi *diematiche* (di due parole) e gradualmente di tre, quattro, cinque parole e così via. Nel

---

ma che deve sperimentare e man mano "configurare" sulla base degli input provenienti dall'ambiente. Chomsky conia il concetto di *Grammatica Universale*, cioè l'insieme delle conoscenze innate che ci consentono di accedere al linguaggio, e di LAD (*Language Acquisition Device*), un meccanismo innato di acquisizione. Tale prospettiva inverte quella comportamentista, sottolineando il carattere attivo e creativo del processo di acquisizione linguistica. Tuttavia, secondo questa tesi la lingua sarebbe indipendente dall'intelligenza e dalle competenze comunicative e la *competenza linguistica* precederebbe l'*esecuzione*, cioè nel bambino la conoscenza e la padronanza delle strutture e delle regole linguistiche precederebbero il loro uso concreto.

[7] E. Freddi, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda in bambini con adozione internazionale,* cit., p. 17.

[8] Si tratta di «*strutture di sequenze interattive* che si ripetono con cadenza regolare e prevedibile»; esse prevedono anche «la reversibilità dei ruoli, anticipando i meccanismi di cambio di turno nel dialogo del parlato e il rispetto dei turni di intervento altrui». Ivi, pp. 17-18.

[9] Ivi, p. 18.

> bambino i significati maturano prima delle parole occorrenti per esprimerli; i contenuti vengono insomma prima della *forma* linguistica[10].

La lingua, in definitiva, è un fatto motorio che coinvolge tutti gli analizzatori sensoriali, che consentono al neonato di creare quei "modelli mentali" che saranno poi alla base del suo sviluppo psico-linguistico. Tali modelli, corrispondenti a una prima immagine del mondo, sono affiancati pertanto da una parallela forma di "comprensione" linguistica che precede le abilità produttive. Quando il bambino, nel secondo anno di vita, si impadronisce sempre di più di quest'ultimo aspetto, ha già nel frattempo acquisito una certa idea di se stesso, delle persone e delle cose che lo circondano e ciò è stato reso possibile grazie, come detto, all'interazione adulto-bambino. Vale però la pena di mettere in evidenza quella che è in assoluto la coppia linguistico-comunicativa più importante in questa delicata fase di sviluppo delle diverse abilità umane: la coppia madre-bambino. Le caratteristiche linguistiche e, soprattutto, musicali che la distinguono saranno oggetto di trattazione nel prossimo paragrafo.

1.3 *Infant Directed Speech* e sintonizzazione affettiva

Il nostro bagaglio biologico, per quanto ne sappiamo, non si limita a predisporci all'acquisizione degli elementi linguistici e musicali, ma ci fornisce la possibilità di appropriarcene concretamente, qualunque sia il contesto culturale in cui nasciamo, fin dai primi istanti di vita. Abbiamo parlato, nel paragrafo precedente, dell'importanza per il bambino di essere fin da subito immerso in un ambiente ricco di stimoli multisensoriali e di possibilità di interazione, anche linguistica, con gli adulti. La ricerca, tuttavia, focalizza in

[10] *Ibid.*

particolar modo l'attenzione sulla coppia-madre bambino come nucleo imprescindibile per l'acquisizione delle abilità comunicative, affettive e sociali.

È stato osservato che le madri di ogni parte del mondo si rivolgono in modo del tutto istintivo ai propri figli appena nati attraverso un tipo particolare di linguaggio, detto *Infant Directed Speech*[11] (IDS). Esso si caratterizza per una forte semplificazione linguistica, ma ciò che colpisce realmente è la sua marcata musicalità, vale a dire l'esagerazione dei parametri musicali insiti nel linguaggio, come l'innalzamento dell'intonazione (voce più acuta) e il rallentamento del ritmo verbale (frasi più brevi, parole pronunciate più lentamente e con pause più lunghe), accompagnati da frequenti reiterazioni e iperarticolazione[12]. Le caratteristiche insite in questa peculiare forma di comunicazione materna la rendono un tipo di espressione musicale piuttosto che linguistica, e proprio questa musicalità dell'IDS cattura il neonato e serve a veicolare forti connotazioni affettive ed emotive. È interessante notare come, da un lato, la natura renda le madri istintivamente predisposte a questo tipo di comunicazione, e dall'altro faccia sì che un bambino anche di sole poche ore di vita riesca già a discernere la musicalità della voce materna e a riconoscerla come fenomeno sonoro altamente rilevante sul complesso sfondo acustico in cui è immerso[13]. Ciò ha sicuramente a che fare con il vissuto intrauterino, ma quello che sorprende è l'inestimabile valore di questa reciproca attrazione comunicativa, linguistica e musicale insieme, nei primi e fondamentali processi di sviluppo cognitivo, sociale e affettivo di ciascun individuo.

[11] Oppure *motherese* o *baby-talk*.

[12] Tutte queste strategie innate sono perfette affinché il neonato possa gradualmente discernere i suoni tipici della propria lingua, e apprenderli di conseguenza. Cfr. A. Gopnik, A. N. Meltzoff, P. K. Kuhl, *Tuo figlio è un genio. Le straordinarie scoperte sulla mente infantile*, Baldini & Castoldi, Milano, 2008, pp.164-168.

[13] Alcuni studi hanno evidenziato che i bambini di pochi mesi di vita sono istintivamente più attratti, in generale, dai fenomeni "melodici" piuttosto che da quelli "ritmici", riconfermando questa predisposizione umana verso la voce musicale materna come strumento primario per la delicata fase iniziale dello sviluppo globale dell'individuo.

Nella fase preverbale, quindi, la componente musicale dell'IDS sopperisce alla momentanea mancanza del linguaggio verbale e pone le basi per la sua successiva acquisizione; tale strategia implica però anche una serie incredibile di ulteriori modificazioni nella struttura cerebrale del neonato. La voce materna è infatti strettamente connessa allo sviluppo dell'intelligenza emotiva[14] grazie alla sua influenza sulla corteccia orbitofrontale destra, deputata all'organizzazione temporale del comportamento e coinvolta nell'aggiustamento delle risposte emotive e nella regolazione affettiva[15]. Ciò significa che l'IDS svolge non soltanto un'importante funzione linguistica esponendo il bambino a un continuo e graduale interscambio *sonoro*, ma influisce in maniera determinante – e definitiva – sullo sviluppo affettivo, e quindi poi anche sociale, di ogni individuo. Di questo aspetto si è occupato particolarmente Stern, che come Bruner ha posto l'accento sul carattere interpersonale dell'acquisizione del linguaggio. Grazie alla sintonizzazione affettiva[16] madre-figlio, che si manifesta ai nostri occhi sotto forma di precisi schemi più o meno imitativi, i bambini apprendono fin da subito una quantità di

[14] Cfr. s.a., *Dalla voce materna al cervello del neonato*, in "Quaderni acp", vol. 14, n. 4, 2007, pp. 188-189. È stato dimostrato che i figli di madri depresse e incapaci di usare l'IDS hanno un più alto rischio di depressione o altri problemi di sviluppo. Sull'intelligenza emotiva, si rimanda a D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici,* Rizzoli, Milano, 2015.

[15] Cfr. s.a., *Dalla voce materna al cervello del* neonato, cit., p. 189.

[16] Si tratta di qualcosa che "precede" l'empatia, perché non richiede la mediazione dei processi cognitivi. Stern afferma che «in una sintonizzazione lo stato soggettivo è il referente, e il comportamento manifesto è una delle possibili manifestazioni o espressioni del referente» (D. N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 2017, p. 168). Lo studioso precisa anche che «perché la sintonizzazione funzioni, è necessario che diverse espressioni comportamentali che si presentano in forme e modalità sensoriali diverse siano in qualche modo intercambiabili. Se un certo gesto della madre deve "corrispondere" a un certo tipo di esclamazione vocale del bambino, le due espressioni devono avere in comune qualcosa che permetta di trasferirle da una modalità o forma in un'altra. Questo qualcosa in comune sono le proprietà amodali. Esistono alcune qualità o proprietà che la maggior parte o tutte le modalità percettive hanno in comune. Tra queste, l'intensità, la forma, la scansione temporale, il movimento e il numero. Tali qualità della percezione possono essere astratte, ad opera di una qualsiasi modalità sensoriale, dalle proprietà invarianti del mondo degli stimoli, per essere poi tradotte in altre modalità percettive. […] Se sperimentiamo un mondo percettualmente unificato, ciò avviene grazie all'esistenza di queste rappresentazioni astratte delle proprietà amodali.» (Ivi, p. 160).

cose sul mondo e sugli eventi interpersonali, e tutto ciò è il trampolino di lancio necessario per la graduale acquisizione linguistica oltre che per la futura personale gestione del complesso mondo interiore di ciascuno.

Poste queste premesse, possiamo quindi inoltrarci nell'analisi di quelle che sono le caratteristiche specifiche che accomunano la musica e il linguaggio verbale, per comprendere in che modo si influenzino a vicenda e per poter poi delineare un percorso educativo-didattico che, attraverso la musica, possa veicolare in modo opportuno l'insegnamento di una lingua straniera, specie nell'ambito prescolare che è qui oggetto di studio.

1.4 Lingua e musica a confronto

Nei paragrafi precedenti abbiamo osservato come sia la musica che le lingue siano il risultato di alcune nostre predisposizioni innate, cioè della nostra eredità biologica. È stato anche detto che queste due forme espressive condividono alcuni tratti fondamentali e che, nella primissima fase di vita di ciascuno e grazie all'interazione madre-figlio, si fondono in un gesto comunicativo unico dotato di specifiche caratteristiche musicali atte a veicolare significati linguistici e affettivi. È doveroso quindi soffermarci ora con più attenzione proprio sugli aspetti comuni alle due forme espressive che sono qui oggetto di studio.

La musica e le lingue condividono, innanzitutto, l'elemento acustico sonoro. Il suono, come abbiamo visto, «costituisce un mediatore ed un organizzatore potente nelle mani del bambino, dalle prime esperienze prenatali, fino alla maturità del linguaggio», e «la competenza sonora e acustica dipende, oltre che da aspetti innati e dalla congruità del sistema neurofisiologico, dalla qualità della relazione con la madre di cura»[17]. I suoni, siano essi note o parole, vengono gerarchicamente strutturati in melodie o enunciati, che a loro volta possono

[17] E. Freddi, *Lingua e musicalità*, cit., p. 78.

essere combinati per creare degli eventi musicali o linguistici: sia la musica che le lingue sono quindi dei sistemi combinatori che prevedono una possibilità potenzialmente infinita di espressioni concrete. I due sistemi condividono inoltre una caratteristica fondamentale, la ritmicità[18]: gli accenti insiti nelle parole e nelle sequenze di suoni musicali sono indispensabili per garantirne la corretta percezione e forniscono loro una "direzione", cioè aiutano l'orecchio a canalizzare l'ascolto per poterne poi addirittura comprendere il significato. Sia nella musica che nelle lingue è poi necessaria una corretta gestione dell'alternanza delle "voci", cioè dei turni di parola o delle frasi musicali, secondo una struttura che potremmo definire dialogica. La "direzione" di tale struttura, oltre che dal ritmo, è data dalle proprietà prosodiche del parlato che, in musica, corrispondono ai cosiddetti fraseggi, i quali hanno entrambi la loro origine neurofisiologica nel respiro: esso è strettamente connesso all'alternanza dei livelli energetici necessari per un'efficace comunicazione sia linguistica che musicale, secondo uno schema fisiologico di tensione-distensione[19].

Sia il linguaggio che la musica, inoltre, sono dei fenomeni "adattativi", vale a dire che rivelano delle specifiche funzioni in rapporto ai contesti in cui si sviluppano; essi si esprimono in modi anche molto diversi tra loro, pur mostrando sempre una stretta connessione con il bagaglio biologico e cognitivo dell'uomo. Il più grande studio finora condotto e relativo proprio a questo aspetto è opera dello psicologo britannico John Sloboda[20], che per delineare le sue teorie fa riferimento alle ricerche del linguista Noam Chomsky e del musicologo Heinrich Schenker. Entrambi, ciascuno per la propria disciplina, sostengono infatti che

[18] Cfr. per questa sezione ivi, pp. 82-84. Si noti poi la stretta dipendenza del ritmo dalla nostra struttura fisiologica, vale a dire dalla presenza del battito cardiaco che ci accompagna per tutto l'arco della nostra vita e la cui frequenza condiziona la nostra percezione del tempo e dei fenomeni sonori.
[19] In musica tale concetto è espresso dal rapporto tra la funzione di *dominante* e quella di *tonica* che, non ci sorprenda, sono infatti presenti in tutte i sistemi musicali del mondo.
[20] J. A. Sloboda, *La mente musicale*, il Mulino, Bologna, 1998.

> […] il comportamento dell'uomo deve avere alla propria base una capacità di formare rappresentazioni astratte, linguistiche o musicali. Ciò avverrebbe perché esiste un doppio livello comune, con una struttura di superficie e una profonda. La struttura profonda di un enunciato è collegata al pensiero che questa rappresenta, la struttura superficiale è l'espressione lineare dei suoni che fornisce l'informazione a chi ascolta[21].

Dopo un'attenta analisi delle caratteristiche linguistiche e musicali secondo le prospettive dei due studiosi sopra nominati, Sloboda delinea un interessante quadro complessivo che qui riassumiamo citandone i punti principali[22]:

- Sia il linguaggio che la musica sono caratteristiche delle specie umane, e appaiono *universali* in tutti gli uomini e *specifici* per le specie. Dire che linguaggio e musica sono universali è dire che gli esseri umani possiedono la capacità generale di acquisire una competenza linguistica e musicale […];
- Sia il linguaggio che la musica sono capaci di generare un numero illimitato di nuove sequenze […];
- I bambini sembrano avere una capacità naturale di apprendere le regole del linguaggio e della musica attraverso l'esposizione agli esempi […];
- Per la musica, come per il linguaggio, il mezzo naturale è uditivo-vocale. In altri termini, entrambi vengono ricevuti in primo luogo come sequenze di suoni e prodotti come movimenti vocali che creano suoni. Devono allora avere in comune molti meccanismi neurali per l'analisi degli stimoli in arrivo e per la produzione delle risposte motorie […];
- Pure se la modalità uditivo-vocale è primaria, molte culture hanno sviluppato delle maniere di scrivere la musica. […] Anche se la maggior parte delle persone acquisisce la capacità di capire e di utilizzare il linguaggio parlato senza un insegnamento specifico, lettura e scrittura devono di solito essere insegnate solo *dopo* che la persona è diventata un

[21] E. Freddi, *Lingua e musicalità,* cit., p. 81.
[22] J. A. Sloboda, *La mente musicale*, cit., pp. 49-52.

utilizzatore competente […]. Anche se l'acquisizione dell'alfabetizzazione può essere difficile, essa può modificare profondamente le funzioni cognitive […];

- Nel corso dello sviluppo vi sono abilità ricettive che precedono quelle produttive […];
- Le forme naturalmente assunte da linguaggio e musica differiscono da cultura a cultura, ma vi sono dei vincoli universali esercitati su di esse. Il fatto che vi siano delle forme differenti fa sì che le persone che hanno familiarità con una certa forma sono spesso incapaci di affrontare adeguatamente le altre […].

È doveroso infine sottolineare che, nonostante tutti questi aspetti in comune, il linguaggio e la musica presentano anche delle differenze non trascurabili: entrambi, come detto, condividono una struttura in unità discrete (note e parole), ma se le unità linguistiche sono dei simboli, ciò non avviene per le unità musicali. Le parole, attraverso le regole grammaticali, veicolano la trasmissione delle informazioni; le frasi musicali, al contrario,

> […] hanno una natura olistica e l'eventuale significato si percepisce dall'intera frase, concepita come un tutto unitario. La lingua parlata può essere referenziale e manipolativa; la musica è quasi esclusivamente manipolativa: induce nell'ascoltatore stati emozionali e attivazione psicomotoria[23].

All'atto pratico, se la funzione delle lingue è veicolare significati "esterni" alla forma verbale, la musica può comunicare soltanto se stessa: l'eventuale interpretazione che può darne un ascoltatore non è univoca, bensì è altamente suscettibile del proprio bagaglio culturale e del proprio personale filtro emotivo e cognitivo. A causa di questa non-univocità, tra l'altro, la musica a differenza delle lingue non può essere tradotta.

[23] E. Freddi, *Lingua e musicalità,* cit., p. 84.

Nonostante queste sostanziali differenze, i punti precedentemente esposti ci introducono ora alla comprensione di quelle che sono le naturali fasi di acquisizione linguistica e musicale nella primissima fase della vita, che sarà utile conoscere per capire in che modo sia possibile strutturare dei percorsi di educazione linguistica rivolti all'infanzia che siano in particolar modo veicolati da strategie musicali.

1.5 Fasi di acquisizione linguistica e musicale

Sia la musica che le lingue prevedono, alla nascita, un processo di acquisizione spontanea per immersione nel contesto culturale di riferimento, anche detto fenomeno di acculturazione, e la competenza attiva di ciascun individuo in entrambe le forme espressive precede in ogni caso come già accennato l'eventuale periodo di "educazione" e/o formazione strutturata che comincia, solitamente, con l'inizio della scuola[24]. La fase di esposizione agli stimoli sia linguistici che musicali necessaria per una loro corretta assimilazione è molto lunga: un bambino raggiunge una competenza linguistica pari a quella di un adulto intorno ai 10-12 anni[25] e, in presenza di un contesto musicale stimolante quanto quello linguistico, occorre ugualmente un tempo molto lungo affinché il bambino interiorizzi allo stesso modo gli elementi musicali della propria cultura e impari a servirsene con consapevolezza.

Per la lingua materna[26], la fase di esposizione è accompagnata, nel primo anno di vita del bambino e in ordine sequenziale, dalla produzione di suoni biologicamente determinati cui seguono il gioco vocale, il balbettio, e la

[24] Il percorso ideale di apprendimento e acquisizione sia delle competenze musicali che linguistiche sarebbe, come delineato da Gordon: *ascoltare – parlare – leggere – scrivere*. Cfr. E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003.
[25] M. Chini, C. Bosisio. (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci Editore, Roma, 2014, p. 87.
[26] Per questa sezione, cfr. ivi, pp. 86-87.

lallazione; questi ultimi due servono sostanzialmente come allenamento al linguaggio. A partire dal secondo anno di vita il bambino inizia la sua produzione linguistica vera e propria dapprima con singole parole e poi con raggruppamenti via via più lunghi; dopo i 24 mesi si sviluppa la grammatica, con enunciati formati da poche parole organizzate secondo i principi sintattici della propria L1 e caratterizzati da una pronuncia molto semplificata, che si andrà via via raffinando nel terzo anno di vita. Questa progressiva corretta assimilazione della propria lingua materna è resa possibile da una serie di strategie del tutto istintive attuate dagli adulti, che forniscono, tramite l'*Infant Directed Speech*, un input linguistico abbondante e calibrato sul livello dell'apprendente grazie alla sua peculiare intelaiatura relazionale, lo *scaffolding*: esso «favorisce e supporta gli interventi dell'apprendente, concentrato sul "qui ed ora"; ciò lo renderebbe maggiormente comprensibile e utile all'acquisizione»[27]. La ridondanza tipica dell'IDS è poi affiancata dal continuo feedback dell'adulto nei confronti delle produzioni linguistiche del bambino, che ha modo così di affinare col tempo la propria abilità linguistica.

Bisogna a questo punto precisare che, per quanto riguarda l'acquisizione delle lingue seconde e l'apprendimento delle lingue straniere, i meccanismi preposti a tali scopi sono anche molto diversi dal quadro finora delineato, specie se l'individuo si accosta a tali lingue dopo il settimo anno di vita[28]. Nell'ottica del percorso sperimentale descritto nel prossimo capitolo, tuttavia, è qui sufficiente tenere ben presenti le fasi di acquisizione appena descritte, poiché i bambini coinvolti sono in una fascia d'età in cui è ancora possibile, in qualche modo, tentare di simulare anche per le lingue straniere il contesto di apprendimento tipico della L1.

[27] Ivi, p. 52.
[28] Vedi nota 118, paragrafo 3.11.

Per quanto riguarda invece le fasi di acquisizione musicale, facciamo naturalmente riferimento in questa sede agli studi di Gordon ma, prima di analizzare la sua schematizzazione, è doveroso fare una premessa: se fin dalla nascita il bambino è sempre esposto a un'enorme qualità e quantità di stimoli linguistici che sono poi affiancati dal costante supporto degli adulti durante ogni specifica fase di assimilazione, ciò avviene invece molto raramente con la musica. Pur essendo tutti naturalmente immersi in un complesso panorama acustico[29], l'interazione "musicale" supportata dall'adulto si limita il più delle volte proprio all'IDS e il bambino si ritrova così spesso ad assimilare gli elementi musicali senza un valido feedback utile al continuo perfezionamento delle sue abilità. Le fasi di assimilazione descritte da Gordon riguardano allora uno specifico contesto in cui gli stimoli musicali siano presenti in quantità e qualità tali da ricalcare i tratti caratteristici dell'ambiente di acquisizione della L1; tale tipo di ambiente musicale può essere naturalmente strutturato grazie al contributo dei suoi studi e delle numerose sperimentazioni che ne derivano[30]. In assenza di questo tipo di supporto, ciascun individuo può giungere a una competenza musicale solo parziale, che può a volte essere integrata da studi successivi ma, più spesso, rimane carente su molti aspetti fondamentali[31].

Quanto all'apprendimento musicale, quindi, Gordon delinea tre fasi principali che chiama *acculturazione*, *imitazione*, *assimilazione*; tali fasi sono ulteriormente suddivise in un totale di sette stadi[32]. La fase di acculturazione, che investe il bambino fino al quarto anno di vita, prevede i tre stadi di *assorbimento*, *risposte casuali* e *risposte intenzionali*, in cui rispettivamente il bambino ascolta e raccoglie uditivamente i suoni musicali presenti nell'ambiente, si muove in risposta a tali stimoli e successivamente vi correla il

[29] Cfr. R. M. Schafer, *Il paesaggio sonoro,* Ricordi-LIM, Milano, 1985.
[30] Cfr. paragrafo 2.2.
[31] Cosa che avverrebbe allo stesso modo per la competenza linguistica in assenza delle specifiche modalità di interazione con gli adulti a cui si è fatto cenno.
[32] Cfr. E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, cit., p. 43.

movimento in modo intenzionale. La fase di imitazione, in parte sovrapposta alla precedente, dura all'incirca fino al quinto anno di età: essa si suddivide negli stadi detti di *perdita dell'egocentrismo* e di *decifrazione del codice*, attraverso cui il bambino giunge progressivamente, grazie al movimento e al canale vocale, a una più precisa imitazione dei suoni musicali presenti nell'ambiente. L'ultima fase, di assimilazione, si sviluppa fino al sesto anno di età e si suddivide nei due stadi di *introspezione* e *coordinazione*, grazie ai quali il bambino impara a coordinare il proprio canto tonale e ritmico con il respiro e il movimento.

Risulta chiaro, a questo punto, che queste fasi dell'*audiation*[33] preparatoria delineate da Gordon, a differenza del processo di assimilazione della L1, non si riferiscono affatto a ciascun individuo proprio per via della rarità di un adeguato contesto di apprendimento e del relativo supporto da parte degli adulti. Le fasi appena delineate riguardano più spesso, e nella migliore delle ipotesi, un arco temporale molto più lungo in cui si inserisce, ad esempio, anche la formazione musicale di stampo tradizionale. Eppure gli studi gordoniani ci mostrano in maniera chiara il parallelismo che comunque c'è tra l'acquisizione linguistica e quella musicale: in un primo tempo siamo infatti semplicemente immersi in un ambiente ricco di stimoli acustici, siano essi linguistici o musicali, che "raccogliamo" senza che essi abbiano però ancora per noi alcun preciso valore; successivamente, grazie ai processi imitativi e al feedback dell'ambiente esterno, sperimentiamo nel nostro corpo (grazie al movimento e alla voce) quegli stessi stimoli, che diventano a questo punto significativi; infine ci impadroniamo gradualmente delle abilità comunicative necessarie per interagire con il mondo grazie a un codice condiviso e secondo quelle che sono le nostre intenzioni.

[33] Cfr. paragrafo 2.2.

Il parallelismo appena delineato e la stretta interconnessione tra musica e linguaggio di cui si è discusso nei paragrafi precedenti ci introducono a questo punto nel panorama linguistico-educativo, di cui si forniranno alcuni elementi generali prima di inoltrarci nel vivo del progetto sperimentale oggetto di questa tesi.

1.6 L'insegnamento delle lingue straniere in ambito prescolare

La scienza ci spiega già da tempo che i primissimi anni di vita di ciascuno di noi sono il periodo più fertile e in assoluto irripetibile per porre le basi per i successivi sviluppo personali di tipo cognitivo, sociale, affettivo. Ciò avviene perché, in questa fase, il cervello produce senza sosta una serie esorbitante di connessioni cellulari, dette "sinaptiche", che giungono al loro massimo livello intorno al terzo anno di età. Nessun computer è in grado di assomigliare anche solo minimamente a questa portentosa "macchina che apprende". Successivamente tali connessioni vengono via via eliminate[34] e perse per sempre nella misura in cui i circuiti dapprima attivati non vengono poi di fatto opportunamente utilizzati per mancanza dei necessari stimoli ambientali.

Date queste premesse e alla luce di quanto finora esposto, risulta evidente l'impatto che un percorso educativo su basi linguistiche e musicali può avere sulla crescita globale dei bambini in età prescolare, che può cioè servire a stimolare numerose abilità interpersonali e intrapersonali in modo determinante e permanente. Proporre già nei nidi e nelle scuole dell'infanzia dei percorsi in lingua straniera, specie se definiti sulla base degli aspetti musicali trattati finora, vuol dire educare le nuove generazioni a concetti quali l'integrazione, il rispetto

[34] Cfr. G. Toto, *Intelligenza musicale e abilità correlate*, in "Educare.it", vol. 16, n. 7, 2016, p. 61; https://www.educare.it/j/attachments/article/3328/2016_pp.61_63_Toto_Intelligenza%20musicale.pdf2016 [ultima consultazione 5/03/2020].

delle diversità e il riconoscimento del loro valore umano, l'ascolto reciproco, la collaborazione.

Per riuscire in questo intento è necessario allora conoscere le fasi di crescita dei bambini a cui ci si rivolge, al fine di strutturare dei percorsi educativo-didattici che siano in linea con le loro esigenze attentive e le modalità di apprendimento e di interazione sociale. In quest'ottica, Daloiso prende in prestito dall'ecologia il concetto di "ecosistema", che per sopravvivere deve «mantenere un equilibrio tra consumo e rigenerazione di risorse», e lo paragona al cervello umano, che è basato su un «costante equilibrio tra processi interni ed esterni»[35]. Egli applica allora questa metafora all'educazione linguistica, ponendo l'accento su quelle che dovrebbero essere le caratteristiche di un ambiente di apprendimento che sia «sostenibile a livello neuropsicologico». Le tre variabili di tale "ecosistema" poste dallo studioso sono *emozioni*, *attenzione* e *memoria*. Senza addentrarci in una specifica trattazione, per la quale si rimanda alla bibliografia e sitografia di riferimento, sarà comunque qui utile ricordare la necessità in ambito educativo di promuovere percorsi che generino nei bambini dei sentimenti "positivi" i quali, come provato dalle ricerche scientifiche, sono basilari per la corretta acquisizione delle conoscenze e competenze. Le attività proposte devono poi essere adeguate alle possibilità attentive delle diverse fasce d'età, sia nella durata complessiva che nella gestione e alternanza dei livelli energetici. Tutto ciò, infine, deve condurre a un apprendimento duraturo, ben ancorato nella memoria a lungo termine.

Nell'ottica del progetto sperimentale di insegnamento del tedesco mediante un approccio musicale che verrà proposto nel capitolo 3, la musica e le altre strategie a essa integrate vogliono proprio servire a tali scopi. È quindi

[35] M. Daloiso, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2009, p. 8; https://www.researchgate.net/publication/31521891_I_fondamenti_neuropsicologici_dell'educazione_linguistica [ultima consultazione 5/03/2020].

necessario soffermarsi ora ad analizzare gli approcci impiegati, consapevoli delle motivazioni che hanno condotto a determinate scelte.

CAPITOLO 2

Idea, principi e strategie metodologiche

Al fine di costruire un valido ed efficace contesto di apprendimento della LS in ambito prescolare, la cui sperimentazione pratica verrà descritta nel terzo capitolo, ci si è quindi basati sulle considerazioni finora espresse. Il capitolo 1, partendo dal nostro patrimonio biologico e culturale, ci ha infatti aperti alla possibile validità di un approccio didattico che integri musica e linguaggio; i contenuti espressi nel capitolo 2 sono invece una base imprescindibile nel processo di selezione dei materiali linguistici e musicali, nella scelta delle strategie didattiche e nella strutturazione delle singole attività e dell'intero percorso educativo. Alla luce di tutto questo, il presente capitolo vuole quindi offrire una panoramica sulle metodologie impiegate nel progetto di insegnamento del tedesco qui presentato il quale prevede, oltre al fondamentale approccio musicale di cui si parlerà nel paragrafo 2.2, l'integrazione delle tecniche e strategie trattate nei paragrafi 2.1 e 2.3.

2.1 L'approccio narrativo: *Storytelling* e apprendimento linguistico

Come accennato nell'introduzione, l'idea del progetto *Spielst du Deutsch?* nasce in seguito alla presentazione[36] di una ricerca condotta in Polonia nel 2015 da Jan Iluk e Mariusz Jakosz per conto della Facoltà di Filologia dell'Università della Slesia[37]. Tale progetto, portato avanti da un gruppo di esperti, era stato

[36] Presso l'Università degli Studi di Salerno, nel 2018.

[37] Cfr. J. Iluk, M. Jakosz., *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*, in Andrzej Kątny (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und interkulturelle Kommunikation. Sprach- und Kulturkontakte*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2017, pp. 111–128; https://www.researchgate.net/publication/330655171_Narrativer_Fremdsprachenunterricht_im_Vor-_und_Schulalter_aus_

indirizzato a 100 bambini di tre scuole dell'infanzia più una scuola primaria per un totale di 38 ore di lezione[38] per ciascun gruppo, e si proponeva di insegnare loro il tedesco non secondo l'impostazione tradizionale[39], bensì attraverso lo *storytelling*, vale a dire mediante un *approccio narrativo*. Grazie a questa sperimentazione, i ricercatori hanno dimostrato in che modo tale tipo di approccio nell'insegnamento del tedesco abbia delle ripercussioni considerevoli non soltanto sulla "durata" dell'apprendimento della LS, cioè sull'effettiva acquisizione, da parte dei bambini, della lingua scelta, ma anche sull'impatto emotivo e sociale che essa riveste nella loro crescita[40].

Fino ad oggi non molti ricercatori si sono occupati dello *storytelling*[41]*,* di cui è comunque possibile definire le caratteristiche fondamentali e le ragioni della validità di applicazione. Si tratta, in effetti, di una delle tecniche più efficaci per coinvolgere i bambini nei processi di apprendimento non solo di una lingua straniera, ma anche della propria lingua materna. La narrazione di storie, infatti, promuove lo sviluppo del linguaggio espressivo in forma sia orale che scritta, presenta nuovi vocaboli e un linguaggio complesso, in una forma tanto potente da indurre i bambini a emulare il modello di cui hanno avuto esperienza[42].

---

der_Perspektive_der_interkulturellen_Erziehung_W_Studia_Germanica_Gedanensia_37_Band_Kontrastive_Linguistik_und_Interkulturelle_Kommunikat [ultima consultazione 5/03/2020].

[38] Due incontri settimanali. Cfr. ivi., p. 114.

[39] Vale a dire lettura, scrittura, mediazione della lingua materna, richiesta pressoché immediata di produzione in lingua straniera.

[40] Per approfondimenti sul progetto polacco, si veda la sezione dedicata in Appendice.

[41] Cfr. R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer (*et al.*), *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in "Early Childhood Education Journal", vol. 32, n. 3, 2004 pp. 157-163; https://www.researchgate.net/publication/226108668_The_Effects_of_Storytelling_and_Story_Reading_on_the_Oral_Language_Complexity_and_Story_Comprehension_of_Young_Children [ultima consultazione: 5/03/2020].

[42] Per questa e per le successive considerazioni sullo *Storytelling*, cfr. A. Mutiarani, L. Izzah, *The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners,* in Masyitoh H. (a cura di), '*Aisiyah's Awareness on Early Childhood and Education*, Muhammadiyah University of Prof. DR. HAMKA, Jakarta, 2015 pp. 70-81; https://www.researchgate.net/publication/324277772_The_Power_of_Storytelling_in_Teaching_English_to_Young_Learners [ultima consultazione: 5/03/2020].

Prima di descrivere le caratteristiche di tale approccio, dobbiamo però innanzitutto differenziare nettamente lo s*torytelling* dallo *story reading.* Anche se queste due pratiche condividono in gran parte i contenuti, esse si distanziano in modo cruciale nel tipo di applicazione. Quando si *legge* una storia, l'evento comunicativo si riferisce primariamente al testo così come si presenta sulla pagina scritta; al contrario, quando si *narra* le parole non sono fisse, ma vengono continuamente rimescolate in una «performance spontanea ed energica», affiancata dalla partecipazione e interazione dell'*audience*[43]. Lo *storytelling* richiede inoltre un uso più massiccio dell'immaginazione visiva rispetto allo *story reading*, poiché non prevede l'utilizzo di un libro con delle immagini prestabilite da condividere e commentare durante il racconto. Lo *storytelling* è considerato poi anche un'esperienza più personale poiché, in confronto alla lettura di un libro, richiede un buon livello di contatto visivo con lo *storyteller*[44]. Costui, inoltre, fa più spesso ricorso a frasi ripetitive, suoni e gesti rispetto a chi legge una storia.

Com'è noto, i bambini amano la narrazione di storie. Servirsi di tale strategia nel campo della didattica delle lingue straniere, specie se indirizzata al periodo prescolare, vuol dire quindi coinvolgerli in un tipo di apprendimento "inconscio", che ricalca in qualche modo quello della loro lingua materna. Lo *storytelling* crea, cioè, uno spazio di apprendimento "sicuro", privo di qualunque tipo di pressione e anzi ricco di coinvolgimento emotivo e di attività divertenti e stimolanti per i bambini. Questa tecnica, in forma orale, prevede come accennato la presenza di uno *storyteller*, che ha il compito di *creare l'esperienza*, e di un'*audience*, in questo caso il gruppo di bambini, che riceve il messaggio e crea la propria personale immagine mentale sulla base delle parole ascoltate e della gestualità a esse associata. Inoltre, la naturale ripetizione

[43] R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer (*et al.*), *The effects of storytelling and story reading*, cit., p. 3.
[44] A. Mutiarani, L. Izzah, *The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners*, cit., p. 564.

delle storie favorisce lo sviluppo di abilità linguistiche quali l'ascolto e l'immaginazione. La narrazione stimola i differenti tipi di intelligenza[45] che contribuiscono all'apprendimento linguistico, compresa l'intelligenza emotiva[46]. Le storie, infine, vanno a rafforzare nei bambini determinate strategie di apprendimento quali il focus sul significato globale di quanto si è ascoltato, così come la capacità di prevedere e di ipotizzare i significati proposti[47]. A tal fine, la scelta di cosa narrare deve essere operata sulla base dell'età dei bambini e dei loro principali ambiti di interesse: si può, ad esempio, ricorrere a storie di tradizione orale che, se già note agli apprendenti nella loro lingua materna, favoriscono ulteriormente la comprensione della lingua straniera e il coinvolgimento attivo nel racconto.

Attraverso la narrazione in lingua straniera i bambini vengono così a contatto con frammenti di lingua originale, che non viene cioè impoverita dalla selezione di determinate strutture giudicate più "comprensibili" per gli apprendenti: la possibilità di capire il significato di quanto viene raccontato è piuttosto data dagli elementi visuo-motori che accompagnano il racconto. L'impiego integrato di strategie come lo *storytelling* e la *Total Physical Response*[48]*,* inoltre, coinvolge i bambini attivamente nella costruzione dell'azione narrativa. La lingua straniera, se esperita in questo modo, si aggancia così a un "contesto" in cui diventa strumento di comunicazione e di trasmissione, e non mero oggetto di apprendimento, come invece avviene nell'insegnamento di stampo tradizionale. Grazie allo *storytelling* in lingua straniera, il linguaggio verbale si

[45] Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010.
[46] Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, cit.
[47] A. Mutiarani, L. Izzah, *The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners*, cit., pp. 559-560. Si fa qui cenno alla cosiddetta *expectancy grammar*, la "grammatica dell'anticipazione": essa è un meccanismo essenziale per il processo di comprensione e consiste nella capacità di prevedere che cosa può essere detto all'interno di una sequenza verbale o nel prefigurare ciò che può trovarsi in un dato testo. Ciò avviene tenendo conto del contesto in cui si produce il messaggio.
[48] Cfr. paragrafo 2.3.

riappropria quindi di ogni sua funzione comunicativa, e come tale viene proposto ai bambini che possono così imparare a servirsene per "agire" nell'ambito della narrazione stessa. Ciò implica, in fase prescolare, un tipo di apprendimento della LS scelta che rispecchia, come accennato, l'acquisizione della propria lingua materna, con delle ripercussioni rilevanti sulla memorizzazione a lungo termine degli elementi e delle strutture linguistiche appresi oltre che sulla padronanza nell'uso concreto del linguaggio.

Allo *storytelling* sono solitamente affiancate, lo ribadiamo, delle strategie che rafforzano la comprensione, da parte dei bambini, delle storie scelte. Ci si serve di una marcata gestualità coerente con i significati espressi, oppure si può ricorrere all'uso di immagini e/o oggetti rappresentativi degli elementi della storia. Si può porre l'accento sugli elementi ritmici del linguaggio, così come si possono proporre delle attività che, in linea con la narrazione, implichino un certo impegno motorio da parte dei bambini[49].

Trattandosi di una tecnica di tipo orale e per giunta particolarmente modellata sulle esigenze dei bambini in età prescolare, lo *storytelling* è parte integrante della metodologia alla base del progetto *Spielst du Deutsch?*, che verrà presentato nel terzo capitolo. Date le considerazioni sulla musica e sul linguaggio verbale espresse in precedenza, tale tecnica, come si vedrà, in fase di sperimentazione in ambito scolastico è stata "veicolata" proprio dagli elementi musicali. Ciò è stato possibile grazie all'integrazione di una seconda metodologia, che sarà oggetto di discussione nel prossimo paragrafo.

[49] Sull'efficacia del movimento come gancio per l'acquisizione di una lingua straniera, si rimanda ancora una volta al paragrafo 2.3.

2.2 *Musica in Culla*®: l'apprendimento musicale nella fascia 0-6 anni

Musica in Culla® è una "metodologia educativa riguardante l'apprendimento musico-motorio-espressivo dei bambini in età neonatale e prescolare"[50]. Essa affonda le sue radici nella *Music Learning Theory* di E. Gordon[51], a cui affianca le ricerche di Beth Bolton[52] e il contributo del comitato scientifico italiano della Associazione Internazionale "Musica in Culla" ®, fondata da Paola Anselmi. Si tratta, cioè, di una metodologia di educazione musicale che, proprio attraverso la musica, mira all'educazione globale del bambino fin dai primissimi mesi di vita. L'approccio integrato che la contraddistingue è più ampiamente descritto nella pagina web di riferimento:

> "Musica in Culla" ®, rispettando le innate potenzialità musico-motorio-espressive presenti nella prima infanzia, tratta il linguaggio musicale come un elemento evolutivo che possa contribuire allo sviluppo cognitivo e socioaffettivo del bambino, nel rispetto degli aggiornamenti suggeriti dalla ricerca scientifica e dei mutamenti dell'ambiente socioculturale[53].

Partendo dai presupposti trattati nel primo capitolo, secondo cui la musica è un fatto prettamente antropologico, tale metodologia si serve di tutti gli elementi che compongono tale espressione artistica, opportunamente combinati tra loro, per dar forma a dei contesti di condivisione e di ascolto tra gruppi di bambini e i loro genitori. Le caratteristiche peculiari della metodologia, così come della musica intesa come "linguaggio", vengono messe in risalto proprio in quei setting che accolgono bambini tanto piccoli da non saper ancora parlare: i ritmi, i suoni e i timbri vocali diventano degli efficaci strumenti per ottenere una sorta

---

[50] Cfr. sito internet: http://www.musicainculla.it/chi-siamo/metodologia/ [ultima consultazione: 5/03/2020].
[51] Cfr. E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, cit.
[52] Cfr. s.a., s.d., *Beth Marie Bolton*, Associazione Culturale Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia, Roma; https://www.donnaolimpia.it/PDF/CV-insegnanti/beth-marie-bolton.pdf [ultima consultazione: 5/03/2020].
[53] Cfr. http://www.musicainculla.it/chi-siamo/metodologia/ [ultima consultazione: 5/03/2020].

di comunicazione preverbale mediante la musica. Tutto ciò passa attraverso il corpo e i suoi movimenti, laddove proprio il corpo è in assoluto il canale privilegiato attraverso cui i bambini esplorano e imparano a conoscere il mondo circostante durante i primi anni di vita.

Se la musica ha qui l'importante ruolo di veicolare valori ed esperienze di tipo sociale, affettivo e culturale, non è però affatto da sottovalutare l'impatto di tale metodologia sull'effettiva acquisizione, da parte dei bambini, degli elementi e delle strutture musicali proposti durante gli incontri. Il continuo richiamo agli studi gordoniani rende *Musica in Culla* una base fondamentale su cui poggiare l'eventuale apprendimento musicale inteso in senso tradizionale, e ciò sembrerà più chiaro se si considerano alcune osservazioni preliminari dello studioso statunitense, qui di seguito citate[54]:

- La capacità di apprendimento […] è più sviluppata al momento della nascita e decresce progressivamente con l'età. Il periodo più fecondo è senz'altro quello che va dalla nascita, o addirittura dal periodo prenatale, fino al compimento dei diciotto mesi di vita, intervallo nel quale il bambino impara attraverso l'esplorazione e la guida non strutturata dei genitori e delle persone che gli stanno vicino;
- Ciò che [il bambino] apprende durante i primi cinque anni di vita forma le basi del successivo sviluppo formativo che, tradizionalmente, comincia con la frequenza della scuola d'infanzia o della prima elementare, dove inizia a ricevere la prima forma di istruzione teorico-formale;
- […] non è possibile restituire al bambino le opportunità perdute durante il periodo in cui vengono poste le basi dell'apprendimento con

[54] E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, cit., pp. 11-15.

un'istruzione di tipo correttivo, ma solo proporre un intervento di tipo compensativo[55];

- […] la fase prenatale e la primissima infanzia sono caratterizzate da una serie di periodi nevralgici, durante i quali si registra un picco nella formazione di connessioni sinaptiche. […] I ricercatori hanno quindi dedotto che se le cellule non vengono utilizzate al momento giusto per dare origine alle connessioni neuronali e alle sinapsi relative a ciascun sistema sensoriale saranno, per così dire, dirottate verso un altro sistema, e quello originario ne risulterà deprivato per tutta la vita;
- Analogamente, se al bambino non viene data l'opportunità di elaborare un proprio vocabolario di ascolto musicale, le cellule preposte allo sviluppo del senso dell'udito saranno, nella migliore delle ipotesi, dirottate verso un altro sistema sensoriale, magari la vista, che si troverà a essere potenziata a scapito dell'udito;
- La capacità potenziale di comprendere la musica non è un'attitudine speciale concessa a pochi eletti: tutti gli esseri umani la possiedono in misura maggiore o minore;
- La musica è una peculiarità dell'essere umano e, al pari delle altre forme d'arte e del linguaggio, svolge un ruolo fondamentale per lo sviluppo dell'individuo. Attraverso la musica, infatti, il bambino sviluppa capacità di introspezione, di comprensione degli altri e della vita stessa e, cosa forse più importante, impara a migliorare la sua capacità di sviluppare e di alimentare liberamente la propria immaginazione e la propria creatività;
- Lo sviluppo musicale in età prescolare, come quello linguistico, non è un fatto immediato; dunque non bisogna spingere il bambino a dare risposte musicali specifiche;

[55] L'insegnante può cioè «aiutare il bambino a progredire soltanto nella misura in cui glielo consentiranno le basi dell'apprendimento poste in precedenza» (E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino,* cit*.,* p. 11).

- […] l'apprendimento della musica avviene con modalità molto simili a quelle del linguaggio, sebbene essa non sia una vera e propria lingua[56].

Grazie ai suoi studi, Gordon evidenzia una serie di concetti chiave che riguardano l'acquisizione musicale da parte del bambino in età prescolare[57], tra cui il processo di *audiation*, che indica «la capacità di sentire e di comprendere nella propria mente musica che non è fisicamente presente nell'ambiente. L'audiation rappresenta in musica ciò che il pensiero rappresenta nel linguaggio parlato»[58] ed essa «costituisce la base dell'attitudine[59] musicale»[60]. Il livello di attitudine musicale indica, a sua volta, «in che misura si sia potenzialmente in grado di imparare a comprendere la musica (audiation) nella forma accettata dalla propria cultura di riferimento e, allo stesso tempo, in una maniera più complessa di quella che la semplice intuizione permetterebbe»[61].

Le attività e i percorsi della metodologia *Musica in Culla* mirano proprio, tra l'altro, a favorire nel bambino lo sviluppo del "pensiero" e di tale tipo di "comprensione musicale" attraverso una precisa esposizione a stimoli ritmici, sonori e motori di varia natura, derivanti da diverse culture e contesti, con caratteristiche musicali di un certo valore e contraddistinte da un'ampia varietà. Ciò viene reso possibile grazie alla continua scomposizione della musica nei singoli elementi che la compongono e alla loro incessante rielaborazione, oltre che grazie all'uso di strutture musicali la cui forma risulta intelligibile per i bambini attraverso una serie di strategie visuo-motorie. Tutto ciò serve a creare un ambiente ricco di stimoli musicali che ricalchi in qualche modo il contesto

[56] Cfr. capitolo 1.
[57] Per approfondimenti sugli studi gordoniani circa le fasi di acquisizione musicale, si rimanda al paragrafo 1.5.
[58] E. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino*, cit., p. 7.
[59] Il concetto di *attitudine* va distinto da quello di *rendimento*: «il primo è la misura della capacità potenziale del bambino di apprendere la musica e rappresenta, quindi, una *possibilità interiore* dell'individuo; il secondo evidenzia ciò che il bambino ha effettivamente appreso in relazione alla sua attitudine, quindi manifesta una *realtà esteriore*» (Ivi, p. 20).
[60] Ivi, p. 29.
[61] *Ibid.*

linguistico in cui i bambini sono naturalmente immersi fin dalla nascita, cioè molto tempo prima di iniziare a "comprendere" e a "utilizzare" il linguaggio verbale. Proprio grazie a una lunga fase di "immersione" in un simile ambiente, essi elaborano la loro intelligenza e competenza linguistica; attraverso la metodologia *Musica in Culla* si vuole pertanto favorire allo stesso modo, quindi in relazione alla naturale crescita globale del bambino, lo sviluppo dell'intelligenza e della competenza musicale.

Le strutture, le strategie e finanche i materiali musicali di tale metodologia sono al centro della strutturazione del progetto *Spielst du Deutsch?* qui presentato, e saranno pertanto oggetto di parziale trattazione nel capitolo 3.

2.3 Memoria in movimento: la *Total Physical Response*

Nell'ambito del progetto sperimentale di cui si parlerà nel prossimo capitolo, le due metodologie fin qui delineate sono state infine saldamente ancorate, come accennato, alle possibilità motorie del corpo umano, che in questo caso specifico, rivolgendosi a dei bambini e per giunta in ambito prescolare, diventano delle vere e proprie necessità. È infatti risaputo che il corpo sia in assoluto, e specialmente nei primissimi anni di vita, il primo e più importante canale di apprendimento: attraverso i cinque sensi, i bambini imparano a scoprire e a conoscere l'ambiente circostante e a entrare in relazione con l'altro. Al momento della comparsa del linguaggio verbale (nel secondo anno di vita, come si ricorderà), quest'ultimo influenza di certo in maniera sostanziale il modo in cui il bambino impara a creare delle connessioni con la realtà circostante, ma non per questo sostituisce il peso che le esperienze motorie hanno nella costruzione del proprio bagaglio di conoscenze.

Per comprendere meglio il ruolo che il corpo in movimento gioca nei processi di apprendimento e, per quanto ci riguarda ora più da vicino, nell'acquisizione del linguaggio, possiamo far riferimento a Freddi[62]:

> L'esperienza della vita quotidiana è fatta di "corporeità" e di esperienze senso-percettive che innescano emozioni che, a loro volta coscientizzate, diventano sentimenti, sui quali si basano le opzioni dell'individuo[63].
>
> Se consideriamo che la *motricità* viene considerata a pieno titolo un analizzatore sensoriale e un grande organizzatore, non sorprende che essa costituisca una tappa fondamentale nella fase preverbale, propedeutica all'esplosione del linguaggio verbale vero e proprio[64].
>
> Gli studi sui rapporti tra la localizzazione delle aree cerebrali e il linguaggio hanno evidenziato che le aree della corteccia che elaborano le informazioni sensoriali e controllano la motricità sono anche coinvolte nelle memorie linguistiche. Si crea quindi un collegamento fra aree prettamente linguistiche e senso-motore e percettive, estendendolo all'ambiente.

Lo studioso, sottolineando ulteriormente la stretta relazione tra motricità e linguaggio, fa anche riferimento alla memoria cosiddetta "procedurale",

> […] un tipo di memoria che agisce senza il controllo "diretto" della coscienza, perché fatta di automatismi e schemi d'azione incorporati senza il filtro cognitivo e che costituisce il pilastro della memoria linguistica, che comunque si basa su un'architettura motoria per potersi esplicitare[65].

---

[62] E. Freddi, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda*, cit., p. 30-31.
[63] Inevitabile è qui il richiamo alla sintonizzazione affettiva descritta da Stern e trattata nel paragrafo 1.3.
[64] Freddi ricorda anche che, in senso evoluzionistico, la corteccia motoria è la più antica a essersi sviluppata e che il sistema del linguaggio «opera in concomitanza con altri sistemi ed aree cerebrali, collegati alla rappresentazione degli oggetti, degli spazi e alle aree motorie, in stretta correlazione con l'ambiente che ci circonda» (E. Freddi, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda*, cit., p. 15).
[65] *Ibid.*

A ben vedere, quindi, prima ancora che il bambino si appropri del linguaggio verbale, il corpo e il movimento gli consentono di entrare in contatto con l'ambiente esterno e, perfino, di "comunicare" attraverso gesti ben precisi e consapevoli (indicare, mostrare…). Possiamo citare ancora Freddi:

> […] quando il linguaggio verbale comincia a consolidarsi e il vocabolario raggiunge le 50 parole, l'uso dei gesti referenziali diminuisce gradualmente fino quasi a scomparire. Questo andamento ci porta a ritenere che i gesti referenziali siano un fenomeno caratteristico del primo sviluppo linguistico […][66].

La centralità del movimento per lo sviluppo linguistico cui si è fatto cenno finora viene ripresa e sfruttata nella *Total Physical Response*[67], una tecnica di insegnamento delle lingue straniere elaborata dallo psicologo statunitense James J. Asher: essa si basa sul continuo coinvolgimento attivo del corpo per favorire l'acquisizione linguistica e per garantire agli apprendenti il raggiungimento di un adeguato grado di *fluency*. All'atto pratico, questa tecnica consiste nell'associare determinati movimenti ai relativi stimoli linguistici, che vengono perciò più saldamente memorizzati dai discenti. Se ci si rivolge ai bambini in età prescolare, dove l'oralità dell'azione didattica e la centralità del corpo nei meccanismi di apprendimento sono dei concetti basilari, questa strategia risulta allora ancora più utile per instaurare dei validi meccanismi di recupero mnemonico.

L'efficacia di un approccio motorio per l'apprendimento di una LS è tanto più chiara se facciamo un ultimo doveroso riferimento proprio alla struttura della memoria. Per poter "acquisire"[68] una lingua è infatti necessario che essa sia "immagazzinata" in una memoria stabile e duratura, così da poter essere

---

[66] Ivi, p. 18.
[67] Cfr. J. J. Asher, *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*, in "The Modern Language Journal", vol. 50, n. 2, pp. 79-84; https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028664.pdf [ultima consultazione: 5/03/2020].
[68] Cfr. nota 73, paragrafo 3.2.

all'occorrenza recuperata e utilizzata secondo le esigenze. Conoscere l'influenza che il movimento e le altre metodologie appena trattate hanno sul naturale funzionamento della memoria è allora tanto più utile nella fase di definizione dei percorsi educativo-didattici rivolti ai bambini in età prescolare. Prima di addentrarci nell'analisi del progetto sperimentale qui presentato ricordiamo allora che, come riassunto da Balboni, le informazioni vengono inizialmente elaborate nella *memoria di lavoro*, che per via della sua

> […] persistenza molto limitata sia nel tempo che nella quantità (circa 7 elementi) […] necessita di organizzare l'input in *chunks*, in frammenti significativi, che contano come unità di significato e non come numero di singole parole.
>
> Quanto elaborato nella memoria di lavoro viene collocato nella *memoria a breve termine*, che elabora (usando la terminologia chomskyana) la struttura di superficie, mentre le strutture profonde e le interpretazioni rimandano alla memoria semantica[69].

Possiamo allora dedurre che l'approccio motorio favorisce l'organizzazione dell'input in LS in *chunks* significativi poiché a ciascuna espressione più o meno lunga può corrispondere un'azione ben precisa che per i bambini, proprio per via del piacere insito nel movimento, è più facile memorizzare perché altamente motivante; inoltre, se le attività costruite innescano poi dei meccanismi simili a quelli della memoria procedurale, possiamo comprendere come la stessa lingua straniera diventi una sorta di "automatismo" e il suo recupero e utilizzo possa assomigliare in larga misura ai processi che riguardano la propria lingua materna.

Date queste premesse, sarà facile riconoscere di volta in volta, nel progetto sperimentale oggetto di discussione nel prossimo capitolo, le motivazioni

[69] P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET universitaria, Novara, 2015, pp. 78-79.

sottese alle varie scelte didattiche, alle strutture delle attività, al tipo di integrazione degli approcci fin qui descritti e perfino al prevalere di una strategia piuttosto che di un'altra in base al variare delle fasce d’età.

CAPITOLO 3

Spielst du Deutsch? Questione di linguaggi

Spielst du Deutsch? Questione di linguaggi è il titolo del progetto sperimentale di insegnamento linguistico attraverso un approccio musicale presentato nel mese di settembre 2018 presso la Direzione della Scuola Paritaria dell'Infanzia "L'Arcobaleno" di Nocera Inferiore (SA). Il gioco di parole rimanda alla corrispondenza in tedesco tra "giocare" e "suonare" (*spielen*) e mette così in evidenza, nel percorso proposto, un tipo di apprendimento linguistico che passi attraverso la combinazione di elementi musicali e ludico-esperienziali; il sottotitolo, *Questione di linguaggi*, vuole invece sottolineare il nesso tra la musica e le lingue come strumenti di comunicazione. L'approccio ludico e quello sociale sono, come ampiamente spiegato nei capitoli precedenti, fondamentali in età prescolare, periodo in cui il bambino apprende esclusivamente attraverso il gioco, per immersione nei contesti linguistici, affettivi e di gruppo più disparati. *Spielst du Deutsch?* vuole così essere in linea con le esigenze dei bambini coinvolti, al fine di favorire la loro attenzione e partecipazione attiva agli incontri e alle attività, il che è una premessa fondamentale per l'apprendimento.

Mi sono occupata personalmente di ogni fase del percorso, dalla scelta del materiale linguistico e musicale, alla gestione delle prove di verifica, fino alla raccolta e interpretazione dei dati, potendo contare sì sull'esperienza professionale già maturata con i bambini in ambito musicale, ma anche e soprattutto sul supporto costante di diverse figure di riferimento in ambito linguistico, musicale e pedagogico, oltre che sul continuo rimando a studi e ricerche di carattere scientifico nei diversi ambiti di interesse.

Pur trattandosi di una sperimentazione, il percorso in esame fa parte di una collaborazione professionale già avviata in ambito musicale l'anno precedente con la scuola ospitante: si tratta di una doverosa premessa poiché i bambini coinvolti conoscevano già me e il tipo di approccio musicale impiegato ed erano di conseguenza a loro agio in mia presenza, nonostante il focus sul tedesco e la quasi totale assenza di mediazione in lingua italiana. Ciò ha di sicuro favorito l'abbassamento del filtro affettivo[70], con conseguenti ripercussioni positive sull'apprendimento della lingua straniera scelta. Sarebbe interessante poter riproporre un percorso simile in un contesto diverso per osservare parallelismi e differenze, ma di questo e di altre prospettive auspicabili si discuterà nell'ultimo paragrafo, dopo aver conosciuto il progetto nel dettaglio.

3.1 Struttura del progetto

Il progetto ha coinvolto 36 bambini di età compresa tra i 2 e i 4 anni, divisi in tre gruppi:

A) 11 bambini di 4 anni
B) 12 bambini di 3 anni
C) 13 bambini di 2 anni

[70] Si rimanda qui a Stephen D. Krashen, uno degli studiosi che maggiormente hanno influenzato le più moderne teorie sull'apprendimento di una lingua. Oltre alla distinzione tra *acquisizione* e *apprendimento* (cui si farà cenno nel paragrafo 3.2), egli teorizza l'esistenza del *filtro affettivo*, un'ipotesi che spiegherebbe perché gli apprendenti esposti a una stessa quantità di input comprensibile abbiano tempi ed esiti di apprendimento diversi. Per Krashen non tutto l'input viene utilizzato: una parte viene tagliata da un filtro che si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura, l'ansia, l'autostima. Si tratta in realtà di un'efficace metafora che «corrisponde a stimoli chimici ben precisi: in stato di serenità l'adrenalina si trasforma in noradrenalina, un neurotrasmettitore che facilita la memorizzazione, mentre in stati di paura e stress si produce uno steroide che blocca la noradrenalina e fa andare in conflitto l'amigdala (ghiandola "emotiva" che vuole difendere la mente da eventi spiacevoli) e l'ippocampo, la ghiandola che invece ha un ruolo attivo nell'attivare i lobi frontali e iniziare la memorizzazione» (Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 48-49). È necessario qui sottolineare come tutte le strategie didattiche del progetto in esame abbiano come finalità l'abbassamento del filtro affettivo nei bambini, al fine di favorire l'acquisizione della lingua tedesca.

A un incontro preliminare, indispensabile per poter definire e modellare con più esattezza le strategie e gli approcci impiegati, ne sono seguiti altri sedici, con cadenza settimanale, tra i mesi di gennaio e maggio 2019.

Gli incontri hanno avuto una diversa durata in base alle fasce d'età, nel rispetto delle esigenze e dei tempi di attenzione dei bambini; nella seconda metà del percorso, in linea con la loro crescita, è stato possibile prolungare lievemente le singole lezioni:

- Gruppo A: tra 40' e 45'[71]
- Gruppo B: 35' - 40'
- Gruppo C: 30' – 35'

Gli elementi linguistici sono stati presentati durante il percorso esclusivamente in forma orale, visto il contesto prescolare in cui si inseriva il progetto. I gruppi A e B hanno partecipato agli incontri in autonomia, mentre per il gruppo C è stata richiesta la presenza attiva di un'educatrice della scuola, che aveva il ruolo di esempio per i bambini nella partecipazione alle attività proposte, oltre al compito di intervenire qualora si fossero presentate situazioni di disagio o esigenze di qualunque tipo relative alla fascia d'età del gruppo coinvolto. Gli incontri si sono svolti esclusivamente in tedesco; la comprensione di quanto proposto e la partecipazione attiva sono state possibili per i bambini grazie al rinforzo delle strategie trattate nel capitolo 3 e di cui si fornirà un'esemplificazione dettagliata nei prossimi paragrafi.

Il progetto prevedeva inizialmente la valutazione *in itinere* delle risposte dei bambini, più un turno di verifica finale rivolto esclusivamente ai gruppi A e B.

[71] Sebbene per un adulto cinque minuti di attenzione in più possano sembrare irrilevanti, per le fasce d'età considerate possono invece segnare un confine netto tra la partecipazione attiva dei bambini alle attività e il loro mostrare apertamente segni di stanchezza. Come si può facilmente notare e intuire, i tempi di attenzione dei bambini aumentano in base all'età.

Tale verifica è da intendersi diluita nell'arco dell'ultimo mese di incontri, per non sottoporre i bambini a un inutile e deleterio stress che nulla avrebbe avuto a che fare con i contesti di apprendimento della lingua straniera appena sperimentati[72]. Per via del relativamente esiguo numero di incontri, e soprattutto nel rispetto delle fasi di acquisizione linguistica dei bambini, la valutazione non ha riguardato le produzioni linguistiche, bensì la capacità dei bambini di agire correttamente in risposta a determinati comandi e richieste in lingua straniera. Dati gli ottimi risultati riscontrati nel mese di maggio, si è visto necessario un secondo turno di verifica all'inizio del mese di ottobre, dedicato nuovamente ai gruppi A e B: sono state così scelte e riproposte le tre attività di verifica con la miglior percentuale di risposte esatte, per valutarne gli esiti a distanza di ben quattro mesi in totale assenza di stimoli in lingua tedesca. La seconda verifica è stata svolta nell'arco di un solo incontro, dato l'esiguo numero di attività previste. Per il gruppo C, vista l'età dei bambini e la conseguente impossibilità di sottoporli a una verifica in qualche modo individuale, ci si è limitati all'osservazione costante delle loro sperimentazioni linguistico-musicali e all'uso consapevole di alcuni elementi linguistici durante le attività-gioco proposte. La raccolta dei dati e l'osservazione dei gruppi di bambini è stata resa possibile grazie ai filmati integrali degli incontri, che sono stati ripresi per soli fini di studio.

Gli incontri sono stati svolti di mattina, in orario scolastico, in un ambiente libero da ostacoli fisici quali sedie o giocattoli per consentire ai gruppi di bambini di muoversi agevolmente secondo le attività proposte. Non è stata quindi richiesta la presenza dei genitori, né di conseguenza è stato previsto un loro rinforzo linguistico in ambiente domestico. I risultati che verranno mostrati sono quindi il frutto del singolo incontro settimanale dedicato ai bambini. Tuttavia, considerando il vivo interesse dei genitori e la necessità di costruire

[72] Le verifiche linguistiche proposte devono infatti essere coerenti con il tipo di percorso di apprendimento svolto, al fine di garantire la veridicità dei risultati.

ponti tra la scuola e la famiglia per una corretta definizione dei percorsi di insegnamento oltre che per ottenere preziosi feedback, alla fine del progetto è stato loro sottoposto un questionario, in forma anonima ma indicante la fascia d'età del bambino, diviso in due sezioni: l'osservazione delle eventuali produzioni in lingua dei bambini in ambito domestico e il loro generale atteggiamento nei confronti del tedesco da un lato; dall'altro il parere dei genitori coinvolti circa il tipo di approccio scelto per l'insegnamento di una lingua straniera in età prescolare e scolare.

3.2 Ipotesi di partenza

Sulla base delle esperienze metodologiche e didattiche esposte nel capitolo 2, il progetto prevede tre principali ipotesi di ricerca:

1) L'approccio musicale può favorire l'acquisizione[73] della lingua straniera in ambito prescolare, laddove non è previsto l'uso della scrittura ed è necessario impiegare strategie didattiche in linea con le fasi di sviluppo dei bambini;

2) L'approccio musicale può favorire una naturale sperimentazione e una conseguente corretta acquisizione dei fonemi tipici della lingua tedesca;

[73] Secondo la *Second Language Acquisition Theory* (SLAT) di Krashen, «l'*acquisizione* è un processo inconscio che sfrutta le strategie globali dell'emisfero destro del cervello insieme a quelle analitiche dell'emisfero sinistro; quanto viene acquisito entra a far parte stabile della competenza della persona, entra nella sua memoria a lungo termine. Di converso, l'apprendimento è un processo razionale, governato dall'emisfero sinistro e di per sé non produce acquisizione stabile: la competenza appresa, in altre parole, è una competenza provvisoria […]. Inoltre, essa viene attivata molto più lentamente della competenza acquisita» (P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 47). Il progetto in esame mira quindi all'acquisizione linguistica da parte dei bambini, cioè alla definizione di un "comportamento linguistico autonomo".

3) In virtù della maggior plasticità neuronale, i bambini più piccoli (nel caso specifico, i gruppi B e C[74]) dovrebbero ottenere risultati linguistici migliori in termini di esattezza e di permanenza nella memoria.

Naturalmente il numero di bambini coinvolti nello studio qui presentato e l'impossibilità logistica di disporre di un gruppo di controllo[75] rende scientificamente incomplete le osservazioni che verranno in seguito esposte. La sperimentazione condotta, inoltre, è affiancata da un esiguo numero di pubblicazioni e ricerche relative a tale ambito, poiché esso richiede un intenso dispendio di tempo e di energie, nonché l'integrazione sapiente di diversi ambiti disciplinari. Tuttavia, i risultati ottenuti, che saranno esposti nel paragrafo 3.10, appaiono in linea con le osservazioni empiriche di quanti si occupano di educazione e didattica sia in campo linguistico che musicale. Pur rimanendo perciò in assenza di un lavoro esaustivo e di riconosciuto valore scientifico nell'ambito scelto, sarà perciò comunque opportuno considerare i risultati qui presentati come indicativi di una *tendenza*, che si auspica possa essere più adeguatamente indagata in futuro anche attraverso collaborazioni nazionali e internazionali, affinché si possa definire una strategia comune per l'approccio all'insegnamento delle lingue straniere per la delicata fascia d'età di riferimento. Sappiamo infatti che apprendere una seconda lingua più o meno parallelamente alla propria L1 influenza sensibilmente la crescita e lo sviluppo dell'individuo in termini sociali ed espressivi. Tale tipo di progetto vuole allora ribadire l'importanza di saper fornire, da parte degli enti interessati, contesti adeguati di apprendimento di una o più L2 fin dai primi anni di vita, con l'obiettivo di

[74] Si ricorda che, a causa delle rilevanti differenze in termini di sviluppo globale dei bambini di questi due turni, l'osservazione dei risultati ha seguito due diversi binari. Saranno pertanto messi a confronto soltanto gli esiti delle verifiche dei gruppi A e B, che hanno seguito le stesse modalità; per il gruppo C, si rimanda alle osservazioni conclusive esposte nel paragrafo 3.12.
[75] È stato possibile coinvolgere solo una scuola nel progetto, in mancanza di un sufficiente numero di esperti coinvolti. Il totale dei bambini interessati può essere considerato come un singolo gruppo-classe.

educare delle generazioni aperte all'*altro*, all'integrazione e alla condivisione di culture, saperi ed esperienze.

3.3 Materiale linguistico

Poiché il progetto prevedeva l'apprendimento della lingua tedesca tramite immersione in contesto, cioè attraverso un parallelismo con l'acquisizione della propria L1, è stato naturalmente necessario selezionare degli elementi lessicali vicini alla quotidianità dei bambini e di loro facile dominio. Segue l'elenco del lessico scelto, da intendersi comprensivo delle forme plurali dei sostantivi.

	Parti del corpo	**Colori**
Gruppo C	*Hand, Beine, Fuß, Bauch*	*gelb, blau, rot*
Gruppi A e B[76]	*Kopf, Mund, Auge, Ohr, Nase, Arm, Knie, Schulter*	*weiß, schwarz, braun, grün, grau, rosa, orange, violett*

	Forme di saluto	**Numeri**
Gruppo C	*Guten Morgen, Guten Tag, Hallo, Tschüss, Auf Wiedersehen*	*1-3*
Gruppi A e B	Come sopra	*1-5*

	Animali	**Famiglia**
Gruppo C	*Bär, Eule, Schwein, Kater, Fuchs, Wolf, Maus, Hund, Spinne, Schlange*	*Papa, Mama, Opa, Oma, Bruder, Schwester, Kinder, Familie*
Gruppi A e B	*Raupe, Fisch, Frosch, Tiere*	Come sopra

[76] Il lessico è da intendersi qui in aggiunta a quello del gruppo C.

	Oggetti e luoghi	Aggettivi
Gruppo C	*Schachtel, Ballon, Buch, Wald, Himmel, Baum, Schlamm, Wiese*	*groß/klein, glücklich/traurig, schnell/langsam, laut/leise, lecker, bunt, müde, hungrig*
Gruppi A e B	*Fluss, Gras,*	*warm/kalt, offen/geschlossen, mild, hungrig*

	Cibo	Movimenti e azioni
Gruppo C	*Apfel, Banane, Apfelsine, Karotte*	*drücken auf, reiben über, schütteln, pusten, essen, verstecken, aufstehen, sitzen, gehen, springen, laufen, fliegen, schwimmen, schlafen, rollen, spielen, nehmen, singen, sagen, helfen*
Gruppi A e B	*Kiwi, Traube, Erdbeere, Wassermelone, Salat, Tomate, Pilz, Obst, Gemüse*	*auf Zehnspitzen gehen, untergehen, übergehen, durchgehen, zeigen, berühren, wiederholen*

	Varie
Gruppi A, B, C	*ja, nein, oder, und, aber, auch, unter, über, auf, durch, es gibt, machen wir in 5 Sekunden einen Kreis, nicht anfassen!, machen, können, halt!, Wie heißt du? Was ist das? Hier ist/sind, Hunger, danke, bitte, bitte sehr, sehr gut!, Wo ist/sind…?*

Tale lessico è stato messo in rilievo nelle attività attraverso strutture linguistico-musicali appositamente studiate e caratterizzate da brevità e ridondanza, come si potrà notare negli esempi dei paragrafi 3.4, 3.5 e 3.6.

Naturalmente questo elenco non è esaustivo del vocabolario utilizzato con i bambini durante le attività, ma è indicativo delle parole che, attraverso la musica, sono risultate per loro più salienti e pertanto oggetto di verifica e/o osservazione.

3.4 Materiale musicale

L'interessante scelta del materiale musicale per il progetto è stata basata in gran parte sulle osservazioni relative al periodo di tirocinio universitario svolto presso *La Fabbrica del Divertimento* di Ercolano (NA), nell'ambito dei corsi di inglese rivolti ai bambini in età scolare e prescolare. Il focus del progetto, infatti, è e rimane sulla lingua straniera scelta, che in questo caso è il tedesco ma che potrebbe essere qualunque altra. La musica non doveva quindi mai avere il sopravvento sugli aspetti linguistici, compito tanto più arduo vista la mia pratica pressoché quotidiana nel campo dell'educazione musicale. Essa doveva piuttosto essere una sorta di *facilitatore* per l'apprendimento[77], uno strumento per rendere più agevolmente percepibili e discriminabili le strutture linguistiche, il lessico e il relativo significato, nonché per favorire la memorizzazione a breve e a lungo termine e per consentire l'inserimento attivo dei bambini in dati punti delle attività musicali, senza necessità di impartire loro comandi e consegne, ma semplicemente lasciando intuire in modo scorrevole e divertente quale fosse il tipo di intervento linguistico e/o musicale che erano chiamati a produrre, in totale assenza di stress e costrizioni.

Spostando l'attenzione sugli aspetti musicali e, di conseguenza, sui giochi in musica, il linguaggio viene così appreso *di conseguenza*, senza eventuali timori

[77] La musica, la contestualizzazione narrativa e il movimento vogliono essere, nel progetto in questione, dei canali per rendere l'*input comprensibile*, seguendo l'assunto di base della SLAT di Krashen: l'acquisizione linguistica avverrebbe infatti quando «l'allievo concentra l'attenzione sul significato dell'input e non sulla sua forma (fonologica, morfo-sintattica, testuale ecc.)» (Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 47).

ad esempio di *sbagliare pronuncia* nel caso dei bambini più grandi, o di *non comprendere* cosa si sta dicendo. Le strutture musicali proposte durante il progetto, al servizio di quelle linguistiche, dovevano quindi essere caratterizzate da una certa ridondanza per rendere salienti i tratti linguistici di interesse nelle specifiche attività. Cantare o ritmare una filastrocca doveva essere così una strategia per "parlare" in tedesco seguendo il flusso musicale, sperimentando liberamente e in modo istintivo e automatico i suoni linguistici e le loro combinazioni; l'attenzione, nel frattempo, era diretta piuttosto al contesto ludico in cui si era calati e di cui era possibile avere una chiara comprensione.

Servirsi della musica come strumento per l'apprendimento linguistico – e, aggiungiamo, come canale per entrare in contatto con molte altre sfere della vita – vuol dire scomporla nei suoi elementi costitutivi, da combinare e ricomporre poi secondo le proprie esigenze. Nel caso specifico del progetto in esame, il primo fondamentale gancio linguistico-musicale è stato dato dal ritmo. Le lingue possiedono infatti naturalmente degli *accenti*, i quali determinano comunemente anche il ritmo musicale. L'uso degli accenti come intermediari tra questi due ambiti è un fatto istintivo e comune, basti pensare all'enorme patrimonio di filastrocche per bambini nelle diverse L1 del mondo. Il ritmo dà una *direzione* alle sequenze di suoni, siano essi musicali o linguistici: senza tale direzione, sarebbe molto difficile – se non impossibile – giungere alla loro *comprensione*. In virtù di ciò, sono state costruite delle attività basate proprio sulla direzione data dagli accenti delle parole, inserite in strutture ritmiche elementari, già note ai bambini perché parte integrante del nostro più comune patrimonio musicale e rafforzate da una gestualità a esse relativa[78]. Fornire una base ritmica nota non è un aspetto irrilevante: essa diventa per i bambini una *comfort zone*, un elemento su cui essi sono certi di poter intervenire con

[78] Si fa qui riferimento ai *gesti-suono*, come ad esempio battere "a tempo" le mani sulle gambe mentre si segue una data filastrocca in lingua, oppure camminare/saltare sulla pulsazione scelta.

sicurezza e padronanza: si tratta perciò di una base indispensabile su cui poter fondare l'apprendimento, che in questo caso è proprio di tipo linguistico. Come già accennato, l'istinto di *seguire* la struttura ritmica (o ritmico-melodica, nel caso delle attività cantate) permette ai bambini di sperimentare la produzione di sequenze di suoni in lingua straniera, a prescindere dalla comprensione e padronanza che essi ne hanno, ricalcando così quelle che sono le fasi di acquisizione di una L1[79].

La predominante significatività del ritmo, sia in ambito linguistico che musicale, ha fatto sì che esso fosse al centro anche delle attività proposte attraverso il canto: esse sono state così incorniciate in strutture simili a quelle dei giochi "parlati". Alla forza del ritmo si aggiunge però qui un altro aspetto "istintivo", ossia la predisposizione tipicamente umana a prestare attenzione al *suono* della voce[80]. Le variazioni di intensità e di timbro che accompagnavano le attività cantate erano un ulteriore strumento non solo per canalizzare l'attenzione dei bambini e spingerli a "cantare insieme", ma anche un rinforzo per tutti gli aspetti semantici e contestuali messi in gioco: se ad esempio l'attività prevedeva l'arrivo di un qualche animale "spaventoso", da cacciare poi via insieme con determinati comandi ritmico-linguistici, era facile per i bambini presagire che tipo di esperienza emotiva stesse per presentarsi attraverso la linea melodica e le sue inflessioni, e prepararsi di conseguenza ad agire – naturalmente in lingua/musica.

Si è parlato fin qui di strutture musicali ben precise al servizio di quelle linguistiche e finalizzate al loro apprendimento da parte dei bambini. Tali strutture, come la maggior parte delle basi su cui sono state costruite le attività, sono prese in prestito ancora una volta dalla metodologia *Musica in Culla*, variando semplicemente il focus e il tipo di inserimento richiesto ai bambini.

[79] Si veda a tal proposito il paragrafo 1.5.
[80] Cfr. capitolo 1.

Ciò significa nella fattispecie che molte attività, sia che fossero *chantate*[81] o cantate, presentavano una breve sezione a mo' di ritornello che in alcuni casi poteva prevedere una conseguente richiesta di ripetizione/imitazione da parte dei bambini; a tale sezione poteva essere affiancata una seconda parte "a completamento", ossia una sezione in cui ogni volta cambiava un singolo elemento, vale a dire quello linguistico nell'ambito scelto. Nel canto degli animali proposto al gruppo C attraverso il libro *Peekaboo*[82], ad esempio, al ritornello generico intonato sulla melodia di *Alla fiera dell'est*[83] seguiva un *Es gibt…* con sospensione: in questo spazio si presentava man mano il nuovo animale, mostrato attraverso il libro per associare il suono linguistico al suo significato. Tale tipo di struttura permette un inserimento dei bambini di tipo non imitativo: nel caso specifico i piccoli del terzo turno, nominando l'animale (in italiano il più delle volte, ma anche in tedesco) che avevano davanti a loro, mostravano in tal modo una *comprensione* della struttura musicale e del significato linguistico di cui essa era portatrice, cioè sapevano quando era il loro momento per inserirsi e che tipo di intervento semantico – quindi linguistico – erano chiamati a produrre. Naturalmente nel caso del gruppo C, vista l'età dei bambini, ancora in piena fase di sperimentazione linguistica perfino nella loro L1, ciò non ha portato a una vera e propria *acquisizione* del tedesco, come è invece avvenuto attraverso simili strutture con i gruppi A e B, ma ha ugualmente gettato le basi per la percezione, discriminazione e comprensione di un bagaglio linguistico nella L2 scelta, secondo un percorso di assorbimento per molti aspetti cronologicamente parallelo a quello che, nel frattempo, stava avvenendo con l'italiano L1.

[81] Il termine, usato nella metodologia, indica una sequenza ritmata attraverso la voce.
[82] G. Ferri, *Peekaboo*, Minedition, Zurigo, 2015. Si veda il paragrafo 3.7 per gli esempi di attività.
[83] Si noti anche qui l'utilizzo di melodie note come base "confortevole" su cui poggiare l'apprendimento linguistico.

Per la scelta del materiale musicale, oltre che attingere al nostro patrimonio di riferimento, è stato utile anche servirsi del repertorio di *Musica in Culla* e di quello conosciuto durante il tirocinio universitario, riadattato naturalmente dall'inglese al tedesco e spesso modificato nell'uso, vale a dire che una stessa melodia può essere stata impiegata per attività e focus linguistici diversi. Non sono mancate delle integrazioni tra più fonti: alle strutture musicali della metodologia di riferimento e ai tipi di attività osservati in sede di tirocinio, si sono aggiunti dei prestiti in termini di ambiti semantici e cellule linguistiche dal repertorio di canti per bambini scritti dal compositore tedesco Detlev Jöcker.

3.5 Contestualizzazione: movimento e uso degli oggetti

Prima di inoltrarci nella descrizione della struttura del percorso e di alcuni esempi di attività, è opportuno soffermarsi sull'uso del movimento, della gestualità, della mimica e degli oggetti durante gli incontri per dare forma a un "contesto" in qualche modo narrativo, o comunque utile ai bambini per immergersi nell'apprendimento di una lingua che fosse per loro *concreta*. Poiché il progetto in esame non prevedeva la mediazione dell'italiano, era infatti necessario trovare degli stratagemmi utili ad aiutare i bambini a comprendere il significato di quanto veniva cantato o ritmato, così da poter imparare poi un secondo tipo di "forma" linguistica per un oggetto o una situazione per loro noti. L'uso che si fa in molti casi simili di schede con disegni è sì un'opportunità in tal senso, ma può risultare del tutto poco stimolante per dei bambini in una fascia d'età in cui si scopre il mondo attraverso la combinazione del linguaggio verbale, dei cinque sensi e del movimento.

Così, per dare vita al contesto narrativo che faceva via via da sfondo alle diverse attività, è stato innanzitutto previsto l'uso di oggetti quali marionette (come nel caso degli animali), piccoli giochi di stoffa o di gomma eva (per la frutta e la verdura), palloncini colorati, rotoli di carta crespa (per simboleggiare

ad esempio il fiume o il fango), libri con disegni essenziali, chiari ed efficaci, e così via. Naturalmente, grazie all'uso di simili oggetti, per i bambini era immediato comprendere il significato di quanto veniva loro proposto in tedesco, e tramite le strategie musicali fin qui trattate si passava successivamente all'uso della lingua e alla memorizzazione degli elementi verbali al centro delle attività.

Gli oggetti non sarebbero stati tuttavia sufficienti a dar vita a tutte le forme di contestualizzazione necessarie. Se infatti il collegamento tra la marionetta del lupo e il nome *Wolf* è immediato, come far comprendere che questo strano lupo è affamato sì, ma non mangia carne, bensì frutta e verdura! - quindi è un lupo buono, ma ha bisogno del nostro aiuto per andare nel bosco a cercare cibo? Per una situazione narrativa come questa, che prende in prestito alcuni elementi di un libro illustrato[84], servirsi di tale libro non sarebbe stato utile a coinvolgere i bambini nella costruzione dell'attività e nel progressivo svelarsi dei cibi che il lupo – ma anche i bambini – avrebbero mangiato. In casi come questo è stato allora tanto più indispensabile ricorrere a una corretta mimica e gestualità per *impersonare* gli stati d'animo e le sensazioni del lupo (un altro modo per rendere tangibile il significato di frasi che, altrimenti, non avrebbero avuto alcun senso per i bambini), oltre che al movimento nello spazio per diventare tutti parte integrante di una sorta di *azione teatrale*, secondo le strategie descritte nel capitolo 3 e soprattutto a proposito dello *storytelling*.

La contestualizzazione, sia narrativa che anche solo motoria (come in un'attività sugli aggettivi opposti), è stata quindi l'unica vera intermediaria tra le attività in tedesco e la loro comprensione da parte dei bambini. *Comprendere* a sua volta, esattamente come avviene per qualunque L1, è stato il trampolino di lancio per poter *apprendere* e *acquisire* quei frammenti di lingua tedesca di volta in volta al centro dell'attenzione. L'efficacia della contestualizzazione

[84] Si tratta di M. Ramos, *Ich bin der stärkste im ganzen Land!*, Beltz&Gelberg, Weinheim, 2006.

attraverso strategie musicali, motorie e visive si basa sul nostro patrimonio biologico. La neurologia e la psicologia ci mostrano infatti come i nostri due emisferi cerebrali svolgano funzioni differenti: l'emisfero sinistro svolge compiti di natura analitica, sequenziale, logica, mentre con l'emisfero destro si eseguono compiti di natura globalistica, simultanea, analogica. Inoltre, se la neurolinguistica individua nell'emisfero sinistro le due aree in cui avviene l'elaborazione del linguaggio[85], le ricerche neurosemiotiche indicano come i diversi tipi di linguaggio vengano in realtà elaborati attraverso una sequenza di operazioni interrelate tra i due emisferi[86]. Su queste basi, Marcel Danesi[87] ha individuato due concetti chiave in ambito glottodidattico e su cui si basa anche il progetto in esame: la bimodalità e la direzionalità: la *bimodalità* indica che entrambe le modalità del cervello (quella analitica dell'emisfero sinistro e quella olistica dell'emisfero destro) sono coinvolte nella comunicazione linguistica e, di conseguenza, devono essere integrate affinché l'*intera mente dell'allievo* venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica e non solo la dimensione razionale, formale e logica; il principio della *direzionalità* stabilisce invece che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: *dall'emisfero destro* (modalità contestualizzanti e globalistiche) *a quello sinistro* (modalità più formali)[88]. Nel progetto in esame, considerata la fascia d'età coinvolta, il peso maggiore è stato dato senza dubbio alla modalità

[85] L'*area di Broca*: situata sul lobo frontale, interviene nella comprensione e produzione del linguaggio e partecipa anche all'interpretazione del significato delle espressioni gestuali; essa si connette all'*area di Wernicke*, sul lobo temporale: da essa dipende l'interpretazione del significato delle singole parole e l'utilizzo di quest'ultime nel giusto contesto.
[86] P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 67-68.
[87] Cfr. M. Danesi, *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia, 1998.
[88] P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., pp. 67-68. L'autore sottolinea anche come, nelle procedure operative, «durante le prime fasi si motiva all'acquisizione coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (piacere di comunicare in un'altra lingua, curiosità di fronte a una cultura diversa: modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, professionali, esistenziali: modalità sinistra), poi si presenta il materiale in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali (modalità destra), per passare infine a formalizzare l'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi, la riflessione sulla lingua, le spiegazioni di grammatica ecc.)».

olistica dell'emisfero destro proprio attraverso le strategie di contestualizzazione fin qui esposte. Le strutture musicali all'interno delle quali si inserivano le cellule linguistiche, invece, poggiavano la loro efficacia sulla modalità analitica dell'emisfero sinistro. L'integrazione continua tra le due modalità è stata infine resa possibile proprio dall'approccio ludico, narrativo e musicale[89].

3.6 Struttura degli incontri

Al fine di instaurare un clima sereno, di entrare di volta in volta in contatto con il livello energetico dei gruppi di bambini e per poter canalizzare la loro attenzione sulle attività in programma, gli incontri avevano una struttura ben precisa le cui caratteristiche rispecchiano quelle evidenziate dalla metodologia *Musica in Culla*. Tale struttura prevede le tappe descritte qui di seguito.

- **Accoglienza**

Step fondamentale per la sintonizzazione con il gruppo. Una volta preparata la stanza adibita all'incontro di tedesco, mi sono recata di volta in volta a chiamare, sempre in tedesco, i bambini da coinvolgere. Questi erano quindi invitati a seguirmi ad esempio con giochi ritmati di *start&stop* (*gehen, gehen, gehen… halt!*), per poi sederci tutti a terra, in cerchio. Naturalmente in questa fase veniva già proposto un lessico preciso il cui apprendimento era rinforzato dal movimento, ma il focus non era qui ancora di tipo linguistico, bensì emotivo.

[89] Cfr. capitolo 2.

- **Saluto iniziale**

Una semplice melodia accompagnata da piccoli gesti serviva al gruppo per salutare ogni singolo bambino. Questo step ha avuto la funzione di far *riconoscere* a turno la *presenza attiva* di ognuno da parte dei compagni, per immergere ogni bambino nella costruzione delle attività proposte durante l'incontro. L'aspetto sociale del saluto nominale è fondamentale: *siamo tutti di pari importanza*, il contributo di ciascuno durante i giochi è fondamentale per divertirsi e per imparare. Ciò va naturalmente di pari passo con le potenzialità integrative sia della musica che dell'apprendimento di una lingua straniera.

Il canto di saluto presenta una sorta di breve ritornello, cui seguono una mia proposta di saluto nominale con relativa risposta imitativa da parte dei bambini. Per il gruppo C, è stata inizialmente impiegata una melodia più delicata e meno richiestiva in termini di gestualità e di inserimento verbale. Il testo è il seguente:

Canto di saluto – Gruppo C

Ritornello *Guten Morgen, guten Tag, alle Kinder sind schon da*
Guten Morgen, guten Tag. Sagen wir: „Hallo, hallo"?

Proposta *Hallo… (nome del bambino)*

Risposta *Hallo…*

(La sezione di proposta e risposta si ripete quattro volte, dopodiché ricomincia il ritornello e così via, fino a quando non sono stati salutati tutti i bambini)

Col passare del tempo, per questo gruppo di bambini il canto di saluto è stato sostituito con quello dei gruppi A e B, che presentava la domanda *Wie heißt du?* e prevedeva, diversamente dal precedente, che ogni singolo bambino rispondesse con il proprio nome.

Canto di saluto – Gruppi A e B

Rit. *Hallo, hallo, wie heißt du? Wie heißt du? Wie heißt du?*
Hallo, hallo, wie heißt du?

Risp. (nome del bambino)

Saluto *Hallo* (nome)*!*

Per entrambi i canti di saluto era previsto inizialmente il mio esempio; nel caso del gruppo C, la seconda ad essere salutata era l'educatrice di riferimento, che forniva così un ulteriore rinforzo per i bambini, una seconda occasione per comprendere quanto si stava cantando e il modo in cui si era invitati a rispondere.

- **Sessione di attività**

Una volta attivata l'attenzione di ciascun bambino attraverso l'accoglienza e il saluto, si procedeva con lo svolgimento delle attività musicali in lingua, di cui si potrà trovare un approfondimento nel prossimo paragrafo. Ciò che bisogna qui sottolineare è la cura, durante gli incontri, dedicata alla costante *alternanza* di giochi statici e in movimento, cantati o soltanto ritmati, con o senza oggetti, con o senza narrazione libera. La durata di ciascuna attività poteva variare fra i tre e i sette minuti circa, in base al tipo di impegno richiesto, all'età dei bambini e a tutta una serie di valutazioni personali relative all'osservazione del loro livello energetico specifico in quel dato momento. Tutto ciò era fondamentale per favorire la concentrazione dei bambini durante ogni attività, senza stancarli, favorendo così la comprensione delle strutture in lingua proposte, la partecipazione attiva alla costruzione dei giochi, la memorizzazione e, in breve, l'apprendimento.

- **Saluto finale**

Il saluto finale, non più nominale ma generico, serviva ai bambini per *delimitare lo spazio dell'incontro in lingua straniera*, concludendolo con un ulteriore gioco in musica e in lingua. Quello proposto durante il progetto presentava solo una piccola richiesta gestuale imitativa, lasciando liberi i bambini di cantare il loro arrivederci alla lezione di tedesco, per poi tornare alla quotidianità. Il testo, molto breve, è il seguente, ripetuto per un numero libero di volte, con delle eventuali variazioni dinamiche e di velocità:

Canto di saluto finale

Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen
kleine Kinder, auf Wiedersehen
Auf Wiedersehen, auf Wiedersehen
kleine Kinder, auf Wiedersehen

3.7 Attività

Per il progetto *Spielst du Deutsch?* sono state costruite 15 diverse attività secondo i principi e le metodologie scelti, le cui strutture e caratteristiche, come accennato, sono prese in prestito da una serie di repertori linguistici, musicali e narrativi già esistenti e combinate tra loro in modi diversi. Ciascuna attività prevede uno specifico focus linguistico e la loro struttura narrativa è stata in alcuni casi sequenziale, in altri differenziata. Di seguito l'elenco dei titoli dei giochi musicali, con i relativi ambiti linguistici di appartenenza:

Bewegungen und Handlungen	***Tiere***	***Körper***
• *Gehen und halt!* • *Ich bin die bunte Eule* • *Gehen, gehen* • *Wir drücken auf*	• *Die Schachtel der Tiere* • *Ich bin die bunte Eule*[90] • *In meinem kleinen Buch*[91]	• *Wir spielen mit* • *Kopf, Schulter, Knie und Fuß*
Zahlen	***Farben***	***Obst und Gemüse***
• *Die bunten Ballons* • *Die kleine Raupe Nimmersatt* • *Einen Kreis machen*[92]	• *Die bunten Ballons* • *Die kleine Raupe Nimmersatt* • *Der milde Wolf isst das Obst*	• *Der milde Wolf isst das Obst* • *Die kleine Raupe Nimmersatt*
Familie	***Adjektive***	***Präpositionen***
• *Die Familie der Mäuschen*	• *Groß und klein*	• *Jagd auf Bären*

Nell'arco di ogni incontro venivano proposte ai bambini fra le tre e le cinque attività, naturalmente alternando come già spiegato ritmo e melodia, locomotoria e giochi seduti in cerchio. Oltre alla costruzione delle attività, uno step fondamentale ha riguardato la programmazione a breve e a lungo termine: ogni gioco veniva infatti proposto per due-tre settimane di fila, per poi essere sostituito da qualcos'altro e riapparire qualche tempo dopo, con un maggior coinvolgimento dei bambini. Si tratta di una strategia ancora una volta mutuata dalla metodologia *Musica in Culla*®, ma comune in realtà a più ambiti didattico-educativi: la fase di "assenza" di un'attività e delle relative espressioni – in questo caso linguistiche – che la caratterizzano permette ai bambini di elaborare,

[90] Come si può notare, alcune attività prevedevano più focus linguistici, specie se articolate in strutture composite. *Die bunte Eule*, ad esempio, prevede una parte A in cui si presenta l'animale e ciò che sa fare (volare, saltare, correre etc), e una parte B in cui i bambini sono invitati a muoversi nello spazio insieme alla marionetta.

[91] Attività proposta solo al gruppo C; prevede l'uso di *Pekaboo* (G. Ferri, *Peekaboo*, cit.).

[92] Più che di un'attività, si tratta in questo caso di uno step di *Gehen und halt!*, in cui i bambini erano invitati a comporre un cerchio nell'arco di 5 secondi; questa fase veniva ripetuta più volte e i bambini, in modo automatico, contavano insieme a me.

a livello cerebrale, gli stimoli che sono stati loro proposti, per poi restituirli a distanza di tempo[93]. Infine, l'uso di diverse attività su uno stesso focus linguistico ha permesso di *sganciare* quella parte di lessico dalla semplice abitudine a un dato gioco, proponendo di volta in volta gli stessi elementi linguistici in modi diversi: ciò è da intendersi come ulteriore strategia utile all'apprendimento e alla ripetizione massiccia del linguaggio scelto senza rischiare di annoiare i bambini e quindi di disperdere la loro concentrazione.

Tutte le attività sono pensate per il gruppo; ciò significa che non è stato richiesto l'intervento dei singoli bambini nella costruzione delle attività, ma sempre almeno di un piccolo sottogruppo. Si tratta di una scelta fondamentale per la fascia d'età di riferimento, dove esporsi in prima persona è una richiesta emotivamente molto forte, specie in un contesto in cui il bambino può non sentirsi ancora sicuro di quanto è chiamato a fare. È comunque stata costante l'interazione 1:1 durante lo svolgimento di diverse attività, e da me di volta in volta gestita e condotta secondo le modalità più adatte. In *Ich bin die bunte Eule*, ad esempio, la marionetta dell'animale scelto si rivolgeva ai singoli bambini, a gruppi di tre/quattro, per invitarli a muoversi con lei rispondendo *Ja* oppure *Nein*[94]*:* ogni bambino aveva quindi uno spazio di intervento ben definito e delimitato, abbastanza breve da non metterlo in una situazione di disagio, ma abbastanza significativo da permettergli di *scegliere, servendosi della lingua tedesca*, in che modo agire all'interno dell'attività.

[93] Un tipico esempio di questo fenomeno è dato proprio dall'acquisizione della L1 da parte dei neonati: capita spesso, infatti, che un genitore possa osservare come il proprio figlio, a distanza di molto tempo dall'ascolto di una parola o di un canto, li riproduca all'improvviso, senza un apparente nesso logico. Il suo cervello, nel periodo di assenza dello specifico stimolo, lo ha infatti elaborato e reso proprio.

[94] Nella maggior parte dei casi, quando i bambini erano chiamati a rispondere a una proposta di un'attività lo facevano in italiano: ciò non toglie nulla al valore dei loro interventi, che denotavano ugualmente una chiara comprensione di quanto veniva loro proposto in tedesco. A partire dal secondo mese, specie con interventi brevi come *Ja/Nein* e soprattutto nei gruppi A e B, non sono comunque state rare le risposte in LS.

Fornire una descrizione dettagliata di tutte le attività proposte richiederebbe un lavoro cospicuo e comunque non indispensabile per avere una chiara idea della struttura dei giochi musicali. Sarà perciò qui sufficiente a tale scopo, nonché utile per interpretare i risultati finali, analizzare le tre attività scelte per il secondo turno di verifica dei gruppi A e B.

❖ ***Gehen und halt!***

Attività ritmica e in movimento: i bambini erano invitati ad agire in gruppo, dapprima imitandomi e in seguito autonomamente, secondo i comandi che venivano scanditi ritmicamente secondo una pulsazione regolare, come ad esempio:

- *Geh-en, geh-en, geh-en…*
- *Spring-en, spring-en…*

Alcune richieste, come *laufen* o *schlafen*, perdevano la scansione ritmica omogenea per caricarsi di sfumature timbriche, dinamiche e agogiche[95] che richiamavano l'azione corrispondente. Naturalmente non tutti i bambini ricordavano sempre la corrispondenza tra suono e azione, ma l'intervento di gruppo evitava in ogni caso sentimenti di frustrazione e rafforzava lo stimolo linguistico grazie all'imitazione dei compagni. La presenza del comando *Halt!*, dove tutti dovevano fermarsi in un punto qualunque dello spazio, era funzionale a tenere alta la concentrazione dei bambini, oltre che a permettere loro di apprendere divertendosi.

Questa attività ha avuto una sua corrispondente melodica, *Gehen gehen*, sulla melodia popolare di *Fra' Martino campanaro*.

[95] Relative cioè alla velocità ritmica/*andamento*.

❖ ***Die bunte Eule***

Attività ritmica e in movimento, alla quale sono chiamati a partecipare pochi bambini per volta; presentazione di animali, con relativi colori e azioni; uso di marionette: su un ritmo in 4/4[96], una filastrocca presentava di volta in volta un animale diverso grazie alle marionette, indicandone il colore e un'azione che i bambini erano poi chiamati a seguire, in movimento nello spazio, a piccoli gruppi. La filastrocca è la seguente e l'accento forte è indicato dalla sottolineatura:

Ich bin die bunte EULE, in den Himmel kann ich FLIEGEN
Kannst du auch es machen? Kannst du auch es machen?
Ich bin die bunte Eule, in den Himmel kann ich fliegen
Kannst du auch es machen? Ja oder nein?
- risposta del bambino –

La domanda viene riproposta ad altri bambini; coloro che rispondono affermativamente sono invitati ad alzarsi e a muoversi nello spazio insieme alla marionetta secondo il gesto richiesto, mentre si ripete tutti insieme ritmicamente il verbo corrispondente. Gli altri animali presentati con questa attività sono inseriti nella filastrocca come indicato di seguito:

Ich bin der weiße KATER, auf einen Baum kann ich SPRINGEN…

Ich bin der rote FUCHS, durch den Wald kann ich LAUFEN…

Ich bin das rosa SCHWEIN und im Schlamm kann ich ROLLEN…

Ich bin der braune BÄR, auf der Wiese kann ich SCHLAFEN…

Quando ogni animale ha posto la sua domanda a tutti i bambini e tutti quelli che hanno risposto affermativamente si sono poi alzati per muoversi nello spazio, si passa all'animale successivo. In tal modo ciascuno può sentir ripetere la filastrocca relativa a uno stesso animale per almeno due-tre volte, in attesa del

[96] Un accento forte ogni quattro pulsazioni.

proprio turno e osservando gli altri, le loro risposte e le loro azioni. Ogni nome e ogni verbo al centro dell'attività viene così ripetuto diverse volte nell'arco di uno stesso incontro senza che ciò generi noia o monotonia.

❖ ***Die kleine Raupe Nimmersatt***

Attività melodica, da seduti, con intervento dei singoli bambini chiamati a turno da un "bruco" costruito con della stoffa. Gioco più complesso dei precedenti, articolato in più fasi e con più focus linguistici: frutta, colori, numeri da 1 a 5.

Dapprima una melodia introduce l'inquietante arrivo di un bruco gigante, che i bambini riconoscono e imparano ad associare al nome *Raupe*; un breve intervento mimico serve loro per comprendere che il bruco ha fame e che dobbiamo procurargli del cibo[97]. Messo un attimo il bruco da parte, da una cesta spuntano fuori un po' alla volta dei frutti giganti ritagliati da fogli di gomma eva, con al centro un grosso buco circolare: *eine gelbe Banane, zwei rote Erdbeeren, drei gelbe Birnen, vier orange Apfelsinen, fünf rote Äpfel.* I frutti vengono presentati uno alla volta e i loro nomi ripetuti ritmicamente dal gruppo; man mano che si aggiungono, vengono anche contati. A questo punto ritorna il bruco sulle note della melodia prima accennata: a turno, indica un bambino che è chiamato a "raccogliere" un frutto indicato e a porgerlo facendolo scivolare intorno alla testa dell'animale.

La melodia prevede anche una serie di gesti in gruppo, come mimare una camminata o esultare sul finale; il testo è il seguente:

[97] Questa attività, nella programmazione generale, segue *Der milde Wolf isst das Obst*, relativa al lupo in cerca di frutta e verdura nella foresta, dove gli oggetti di stoffa utilizzati erano somiglianti ai reali e perciò immediatamente distinguibili dai bambini, che hanno pertanto a questo punto già dimestichezza con qualche termine relativo all'ambito di riferimento.

Io: *Die kleine Raupe Nimmersatt ist da*

Tutti: *Ist da!*

Io: *Die kleine Raupe Nimmersatt ist da*

Tutti: *Ist da!*

Io: *Die kleine Raupe ist schon da…* (piccola esitazione, durante la quale il bruco si avvicina a un bambino) … (nome del bambino) *nimmt ein* (colore + nome del frutto)… *Danke… Bitte sehr!*

Tutti: *Sehr gut!*

Si tratta in questo caso, come si può notare, di un'attività molto richiestiva per il singolo bambino, eppure non per questo di peggiore impatto emotivo o di minor successo. I bambini potevano comunque aiutarsi tra di loro, all'occorrenza, quando notavano che il compagno aveva qualche difficoltà; il turno di ciascuno non terminava fino a che non trovava il frutto giusto, cui seguiva un "bacio" del bruco sulla testa, che tutti aspettavano divertendosi in maniera del tutto evidente. Visto il numero di frutti a disposizione, ciascun bambino poteva essere chiamato *dal bruco*[98] una o due volte.

Data la complessità di questo gioco, esso è stato proposto nella seconda metà del percorso e soltanto ai gruppi A e B, già nella prospettiva di una relativa verifica finale.

3.8 Valutazione *in itinere*

La valutazione *in itinere* ha riguardato da un lato la scelta delle attività, del loro ordine di proposta e le eventuali modifiche in corso d'opera; dall'altro, le

[98] Precisazione non di poco conto: il fatto che fosse l'animale a indicare i bambini li immergeva nella contestualizzazione teatrale, eliminando ogni timore di sbagliare e immergendo a pieno i bambini nel gioco. Anche in caso di incertezza, non vi era così la pressione di un "insegnante" in attesa della risposta giusta, ma soltanto l'attesa di un "bruco affamato" e perfino molto simpatico!

risposte dei bambini ai vari stimoli linguistico-musicali e l'evoluzione di tali risposte nel corso del tempo.

Per quanto riguarda il primo punto, bisogna infatti precisare che, se da un lato le attività erano state tutte pianificate in anticipo, sia nelle caratteristiche specifiche di ciascuna che nel loro susseguirsi nel corso degli incontri, va anche detto che le reazioni dei bambini erano di volta in volta dei feedback inequivocabili rispetto ai giochi proposti e ai relativi livelli energetici. Poteva infatti accadere che in una data giornata uno o più gruppi avessero particolari esigenze motorie, per cui un'eventuale programmazione più "statica" dovesse essere modificata almeno in parte, magari sostituendo delle attività sullo stesso focus linguistico ma con un maggior coinvolgimento fisico; o viceversa, la durata minima di attività più statiche poteva essere prolungata in casi particolari in cui l'attenzione e il coinvolgimento dei bambini erano particolarmente evidenti. In altri casi, ancora, le reazioni dei bambini e/o le loro domande erano indicative del grado effettivo di *chiarezza* del contesto e del linguaggio di una specifica attività: nel caso di *Jagd auf Bären*, ad esempio, sono servite alcune revisioni nella struttura proposta al fine di rendere più intelligibile il significato delle espressioni linguistiche e il tipo di intervento richiesto ai bambini.

Per quanto riguarda le risposte linguistiche dei bambini, la prima osservazione di rilievo riguarda la *comprensione*: fin dal primo giorno di attività, infatti, quando i bambini non potevano conoscere alcuna parola in tedesco, le loro risposte *in italiano* sono risultate sempre pertinenti rispetto ai diversi stimoli proposti e ciò è avvenuto per tutti e tre i gruppi. L'uso di frammenti di lingua tedesca è stato favorito inizialmente solo dalla ripetizione per imitazione (attraverso ritmi e melodie, come accennato), utile in sé per lo svolgimento delle diverse attività, oltre che per stimolare una prima sperimentazione dei suoni linguistici a livello produttivo. Intorno al terzo incontro per il gruppo A, e al quarto per il gruppo B, sono comparse le prime produzioni autonome in tedesco,

specie attraverso frammenti minimi di linguaggio come *Ja/Nein* oppure parti del corpo come *Füße, Hände*, *Schulter*[99]. Nel gruppo C, le risposte in lingua del tipo *Ja/Nein* sono comparse solo nell'ultimo mese, con una frequenza comunque nettamente inferiore rispetto ai bambini più grandi[100].

Per quanto riguarda le tipologie di attività predilette dai diversi gruppi, e quindi più efficaci per l'apprendimento linguistico, si è osservato un evidente gradimento da parte dei gruppi B e C dei giochi maggiormente ripetitivi e un'evidente necessità di riproporre una stessa attività per più incontri successivi rispetto al gruppo A, che invece richiedeva una maggior varietà sia a breve che a lungo termine. Ciò risulta in linea con le tipologie di apprendimento linguistico: il gruppo A memorizzava più facilmente frammenti di lingua più o meno complessi, di cui riusciva perciò a servirsi piuttosto velocemente per agire durante le attività proposte, le quali dovevano quindi prevedere un ritmo più incalzante, un certo impegno motorio e una maggiore varietà linguistica; i tempi di *assorbimento* dei bambini più piccoli, specie per il gruppo C, erano invece nettamente più lunghi; la ripetitività era quindi utile per consolidare la loro *comfort zone* e per poter sperimentare e testare un certo numero di volte l'efficacia di quei frammenti di lingua che erano invitati a usare. Si è evidenziata infine una maggior padronanza lessicale da parte del gruppo A rispetto al gruppo B: nell'ultimo caso, i bambini avevano generalmente più difficoltà ad associare i termini ai relativi significati laddove decontestualizzati, o per meglio dire, fuori dalle attività specifiche grazie alle quali erano abituati a riconoscerli[101]; tale difficoltà non è stata riscontrata tra i bambini del gruppo A.

[99] Si noti in questo caso la similarità del lessico con la lingua inglese, la cui conoscenza da parte dei bambini ne ha facilitato l'acquisizione in maniera evidente mediante processi di intercomprensione tra lingue affini. Cfr. P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 60.
[100] Si veda il paragrafo 3.12 per approfondimenti.
[101] Un esempio è dato dalla prima fase di verifica sulle parti del corpo: il gruppo C era generalmente in grado di ricordarne i nomi in tedesco quando era invitato a interagire durante *Wir spielen mit*, un canto appositamente proposto durante il percorso e in cui accadeva che

In linea con i diversi tipi di azione e interazione in L2 delle tre fasce d'età, il gruppo C era maggiormente coinvolto nella sperimentazione dei suoni linguistici attraverso i canti e i ritmi proposti, specie nei punti in cui presentavano maggiore ripetitività e salienza; il movimento nello spazio e l'uso della contestualizzazione narrativa sono stati qui generalmente poco efficaci, diversamente dai gruppi A e B dove erano strategie imprescindibili.

3.9 Verifica finale

Come spiegato nei paragrafi precedenti, la verifica finale è stata indirizzata ai soli gruppi A e B: l'età dei bambini del gruppo C non consentiva la somministrazione di test e la successiva raccolta di risultati in modo così sistematico, tanto più che si trattava in tal caso di bambini in piena fase di sperimentazione linguistica anche nella loro L1[102]. Per i gruppi A e B la verifica è stata divisa in due fasi: un primo turno nel mese di maggio e un secondo nel mese di ottobre, necessario per valutare i risultati a distanza di un certo arco di tempo in assenza di stimoli in tedesco visti gli esiti positivi dei primi test. Il requisito di ciascun bambino per poter accedere alla verifica finale era la presenza ad almeno il 50% degli incontri (quindi 8 su 16). Non sono stati infine considerati, ai fini della raccolta dei dati linguistici, gli eventuali interventi di quei bambini che, pur partecipando regolarmente agli incontri di tedesco, presentavano disturbi del neurosviluppo[103]. Date queste premesse, i bambini

talvolta fossero i bambini stessi a proporre, in LS, di "suonare" con le mani piuttosto che con i piedi. In sede di verifica, nonostante la ripetizione preliminare del canto, i bambini non riuscivano più ad associare i vari termini alle parti del corpo nel momento in cui, fuori dalla specifica attività, chiedevo a ciascuno di "toccare" dei punti precisi.

[102] Per le osservazioni complessive finali del gruppo C, si rimanda pertanto al paragrafo 3.12.

[103] Ciò non vada inteso come motivo di esclusione; sull'eventuale efficacia dell'approccio musicale per l'apprendimento linguistico (di una L1 o LS) sarebbe infatti piuttosto necessario un ampio e attento progetto di ricerca appositamente dedicato.

coinvolti nelle verifiche sono stati 10/11[104] per il gruppo A, e 9/12 per il gruppo B.

Il primo turno di verifica si è svolto nel corso dell'ultimo mese di lezioni, per non sottoporre i bambini a uno stress non previsto dal percorso e affinché i test fossero pertinenti rispetto al tipo di attività presentate: durante ogni incontro venivano quindi proposte una-due attività di verifica, mentre il resto della lezione si svolgeva in modo regolare. Le modalità di somministrazione dei test non si sono discostate dal percorso didattico, vale a dire che era comunque sempre prevista la presenza del gruppo, anche nei casi in cui si richiedeva un intervento specifico di tipo individuale[105]. Pertanto, nella raccolta dei dati sono stati inclusi anche quegli interventi dei bambini che, pur non essendo chiamati a rispondere/agire in quel dato momento, intervenivano con suggerimenti corretti e più o meno palesi per i loro compagni. Tale tipo di dato non andrà trascurato se si considera che, date le fasce d'età di riferimento, una risposta corretta al di fuori di una richiesta individuale può indicare, da parte del bambino, l'abbassamento del filtro affettivo con una conseguente maggior libertà e serenità di intervento. Si ricorda infine che non era prevista, nei test di verifica, la produzione in lingua tedesca: è stata valutata cioè la pertinenza delle azioni dei bambini in risposta agli stimoli linguistici proposti, e/o la correttezza degli oggetti/immagini da loro indicati sulla base di precise richieste[106].

I test hanno riguardato il lessico relativo a 7 ambiti e sono stati proposti in parte come una verifica nella cornice delle attività stesse, in parte come una loro sintesi:

[104] Di questi 10, una bambina ha cambiato scuola l'anno successivo e non ha quindi partecipato al secondo turno di verifica.

[105] Date le fasce d'età coinvolte, sarebbe stato fuorviante tentare un tipo di verifica esclusivamente individuale: lo stress derivato da un simile approccio avrebbe alzato il filtro affettivo a un livello tale da falsare gli esiti dei test.

[106] Per le tipologie di verifica ci si è qui ispirati ai test previsti nel progetto di ricerca polacco a cura dei Prof. Iluk e Jakosz, a cui si fa cenno nel capitolo 2 e in Appendice (Cfr. J. Iluk, M. Jakosz, *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor und Schulalter*, cit.).

- *Gehen und halt!*	per il movimento nello spazio
- *Die kleine Raupe Nimmersatt*	per i nomi dei frutti
- *Die Familie der Mäuschen*	per il lessico relativo alla famiglia
- *Die bunten Ballons*	prima parte: colori *rot, gelb, blau* seconda parte: azioni *drücken, schütteln, pusten*
- *Tiere*[107]	per i nomi di animali
- *Körperteile*[108]	per le parti del corpo

Per questioni pratiche non verranno qui elencati i risultati specifici di tutte queste attività, che vedono comunque complessivamente una percentuale di esattezza delle risposte di almeno il 50% in entrambi i gruppi.

Dati i risultati promettenti, nel secondo turno di verifica sono state proposte le tre attività di verifica in cui nella prima fase sono stati riscontrati gli esiti migliori:

- *Gehen und halt!*
- *Die kleine Raupe Nimmersatt*
- *Tiere*

Tali test sono stati somministrati nel corso di un singolo incontro per ciascuno dei due gruppi, visto il numero e la durata delle attività scelte e anche in considerazione della crescita globale dei bambini, che a ottobre erano ormai agevolmente in grado di sostenere un incontro di sola verifica.

[107] Solo test di verifica, relativo al lessico delle attività *Die Schachtel der Tiere* e *Ich bin die bunte Eule*.
[108] Solo test di verifica, derivato dalle due attività sulle parti del corpo proposte (cfr. paragrafo 3.7).

3.10 Risultati comparati

Verranno qui presentati e commentati i risultati comparati del primo e del secondo turno di verifica sulle tre attività scelte. Un ulteriore paragone rispetto agli esiti degli approcci presentati nel capitolo 2 e il rimando alle ipotesi di ricerca saranno invece oggetto del paragrafo 3.11.

Per le due attività con intervento individuale dei bambini, le percentuali presentate sono calcolate sul numero totale delle richieste nelle specifiche attività, a prescindere dai singoli bambini chiamati a rispondere.

❖ ***Die kleine Raupe Nimmersatt***

Trattandosi di per sé di un'attività già molto richiestiva per i singoli bambini, la verifica non si è discostata dal "gioco" a cui erano già abituati[109]. Bisognava, per riassumere, "raccogliere" uno alla volta un frutto richiesto da un "bruco mai sazio"; i frutti proposti erano 5, con 3 colori differenti. I bambini rimanevano quindi seduti in cerchio ad attendere il proprio turno, osservando i compagni e, in caso di incertezze, intervenendo con dei suggerimenti. In una fase iniziale era previsto, in linea con l'attività consueta, un ripasso collettivo dei nomi e dei colori dei frutti che venivano man mano disposti sul pavimento[110]. I frutti erano sempre accompagnati dai colori, che generalmente risultano per i bambini un gancio mnemonico molto forte.

Si trattava quindi di un'attività/verifica piuttosto statica, ma il cui contesto narrativo, gli oggetti usati e gli interventi richiesti sono risultati di grandissimo interesse per i bambini che, in entrambi i gruppi, hanno manifestato fin dall'inizio entusiasmo e attenzione, nonostante le difficoltà oggettive poste dal

[109] Per la struttura, si veda il paragrafo 3.7.
[110] In sede di verifica, i bambini erano comunque invitati a intervenire autonomamente in questa fase, laddove invece durante gli incontri regolari ero io stessa a riproporre ogni volta il lessico necessario, sempre attraverso strategie musicali.

gioco in lingua. Tali difficoltà hanno influito grandemente sugli esiti del gruppo B nel primo turno di verifica, come si può notare nella seguente tabella riassuntiva:

Tabella 1a

***Die kleine Raupe Nimmersatt* – 1° turno**				
	Risposta corretta[111]	**Incertezza**[112]	**Non sa indicare**	**Indica il frutto chiesto a un compagno**
Grp A	77,8%	11,1%	11,1%	55,5%
Grp B	27,3%	27,3%	45,4%	72,7%

Si nota qui chiaramente la grande differenza di esiti di questo primo turno di verifica tra i bambini di 4 e di 3 anni. Il gruppo A presenta un'altissima percentuale di risposte corrette, bilanciata da poche risposte errate e un minimo margine di incertezza. Viceversa, il gruppo B presenta qui una netta difficoltà nell'associare correttamente e/o con immediatezza il nome del frutto all'oggetto corrispondente. È interessante tuttavia notare come i bambini di 3 anni, nonostante i risultati appena sufficienti, presentino comunque una percentuale di suggerimenti corretti dati ai propri compagni molto alta, pari quasi alle risposte esatte del gruppo A. In questa tabella risulta quindi lampante l'influenza del filtro affettivo sugli interventi dei bambini più piccoli, per i quali questo tipo di attività era certamente più avanzato rispetto alle loro esigenze, ai loro stili cognitivi e di apprendimento[113]. L'ultimo dato conferma, ad ogni modo,

[111] Risposta non solo corretta, ma pressoché immediata.
[112] Con "Incertezza" si indicherà, qui e altrove, la percentuale di risposte corrette date dai bambini dopo una breve riflessione, e comunque prima dei suggerimenti dei compagni. L'interesse di questo dato sarà evidente nell'ambito della valutazione complessiva dei risultati.
[113] Gli stili cognitivi riguardano i «processi di acquisizione di nuove informazioni»; gli stili di apprendimento indicano «l'accomodamento delle informazioni nella nostra mente» (P. E. Balboni, *Le sfide di Babele*, cit., p. 74).

un'ottima percentuale di apprendimento del lessico oggetto di verifica anche da parte del gruppo B.

A distanza di circa quattro mesi dal primo turno, gli esiti per lo stesso test sono stati i seguenti:

Tabella 1b

***Die kleine Raupe Nimmersatt* – 2° turno**				
	Risposta corretta	**Incertezza**	**Non sa indicare**	**Indica il frutto chiesto a un compagno**
Grp A	44,5%	33,3%	22,2%	44,5%
Grp B	50%	12,5%	37,5%	25%

Il peso di questi ultimi dati è notevole. Era previsto infatti, visto il lungo periodo in assenza di stimoli in tedesco per i bambini, un generale peggioramento più o meno lieve dei risultati complessivi, in linea con gli esiti presentati nel progetto sull'approccio narrativo dei Prof. Iluk e Jakosz. Se tale variazione, per quanto minima, è confermata per il gruppo dei bimbi di 4 anni, i bambini di 3 anni presentano una tendenza nettamente inversa: le risposte corrette sono quasi il doppio rispetto al turno di verifica precedente, il margine di incertezza è più che dimezzato[114] e si riduce anche la percentuale di risposte errate. Contrariamente alle aspettative, quindi, il gruppo B ha elaborato nel tempo gli stimoli linguistici a cui era stato esposto fino a quattro mesi prima, consolidando un apprendimento che in una prima fase era sembrato più incerto, almeno rispetto al gruppo A. La valutazione di questi risultati sarà data in seguito all'esposizione degli esiti delle altre due attività oggetto di verifica.

[114] Tale percentuale invece si triplica per il gruppo A, ma risulta essere l'unico dato in controtendenza se si considerano anche i risultati esposti successivamente per la verifica *Tiere*.

❖ ***Tiere***

Come nel caso precedente, anche questo test di verifica prevedeva l'intervento dei singoli bambini che, a turno, dovevano indicare le marionette degli animali che venivano di volta in volta richieste. Diversamente da *Die kleine Raupe Nimmersatt*, però, a ciascuno veniva chiesto di indicare tutti e 7 gli animali presenti, i cui nomi erano ancora una volta accompagnati dal relativo colore. Ciò ha reso l'attività di verifica piuttosto lunga, ma quello che poteva essere un peso per i bambini è stato qui bilanciato non solo dal generale vivo interesse per l'ambito di riferimento e per gli oggetti usati, ma anche dal percorso svolto sul tema durante gli incontri: gli animali sono stati infatti pressoché onnipresenti durante le attività, e i bambini hanno avuto così modo di giocare con i loro nomi in contesti sempre diversi. A differenza di *Die kleine Raupe Nimmersatt*, quindi, questo test non ricalca lo schema dei giochi proposti precedentemente, ma riunisce tutti gli animali incontrati nelle varie attività per un solo scopo di verifica dell'apprendimento, i cui esiti sono elencati nelle tabelle seguenti:

Tabella 2a

***Tiere* – 1° turno**				
	Risposta corretta	**Incertezza**	**Non sa indicare**	**Indica il frutto chiesto a un compagno**
Grp A	76,2%	19%	4,8%	42,9%
Grp B	57,1%	34,7%	8,2%	12,24%

Nonostante questo test di verifica fosse del tutto distante sia dall'approccio musicale che narrativo, il successo in termini di apprendimento da parte di entrambi i gruppi è notevole ed è senza dubbio dovuto alle ragioni appena esposte. Si noterà infatti che la percentuale di risposte errate per il primo turno di verifica è estremamente bassa per entrambi i gruppi, mentre invece l'insieme

delle risposte corrette e immediate ha un peso notevole. Inoltre, a differenza del test precedente, gli esiti dei due gruppi sono molto più equilibrati sia nel primo che nel secondo turno di verifica, come si noterà nella tabella che segue:

Tabella 2b

***Tiere* – 2° turno**				
	Risposta corretta	**Incertezza**	**Non sa indicare**	**Indica il frutto chiesto a un compagno**
Grp A	83,9%	7,2%	8,9%	30,4%
Grp B	68,3%	19%	12,7%	15,9%

In questo caso si nota anche per il gruppo A un lieve miglioramento della percentuale di interventi corretti, che si riconferma per il gruppo B. Le risposte incerte diminuiscono drasticamente per entrambe le fasce d'età, mentre la percentuale di risposte errate presenta solo un lieve incremento in tutti e due i gruppi.

Un'osservazione interessante circa le possibili cause degli esiti così positivi di questo test riguarda l'approccio integrato in fase di apprendimento. Durante i test, specie per il primo turno di verifica, accadeva talvolta che i suggerimenti dei bambini non arrivassero soltanto sotto forma di indicazione gestuale, ma anche come produzione verbale: se a un bambino, ad esempio, veniva chiesto di indicare *die Eule*, qualcuno poteva sommessamente suggerire: "*Fliegen!*", come chiaro rimando all'attività sugli animali e i loro movimenti. Questo tipo di indizio era comunque dato da parte mia a quei bambini che mostravano di non associare l'espressione tedesca al relativo animale, per aiutarli a superare il momento di difficoltà[115]: in casi come questo, quegli stessi bambini erano tendenzialmente in grado di riconoscere l'animale proprio in base al movimento

[115] Naturalmente in questi casi la loro risposta era già stata catalogata come "non corretta".

che lo contraddistingueva. Ciò può essere un'ulteriore prova dell'efficacia di un approccio come il *Total Physical Response* nell'apprendimento delle lingue straniere.

Vanno infine commentati i dati relativi ai suggerimenti dei bambini rivolti ai loro compagni: sia in questo test che nel precedente, si è riscontrata una percentuale mediamente più bassa nel secondo turno di verifica rispetto al primo. Questo dato deve essere ben interpretato: si è infatti detto che esso rappresenta i "suggerimenti esatti" da parte del gruppo, ma va qui specificato che, quando i bambini non erano sicuri delle risposte, si astenevano quasi sempre dal dare indicazione ai compagni chiamati a rispondere al test. Questa percentuale non va quindi pensata come un parallelo eventuale aumento dei suggerimenti "scorretti", ma piuttosto come una maggior comprensione della consegna in lingua ("solo un bambino alla volta può indicare l'animale o raccogliere un frutto") e una più matura capacità di attendere il proprio turno, nel rispetto dello spazio dedicato ai compagni.

- ***Gehen und halt!***

Quest'ultimo test, a differenza dei precedenti, è stato proposto a ciascun gruppo senza richieste individuali: i bambini erano invitati tutti ad agire in base ai movimenti di volta in volta richiesti. La ragione di questa scelta risiede nell'estrema esposizione che il movimento dà a ciascun bambino: chiedere loro di muoversi uno alla volta secondo le indicazioni avrebbe con ogni probabilità inibito le azioni di molti, specialmente dei più timidi. Il movimento di gruppo è stato invece una cornice in cui ciascuno si è potuto inserire secondo quanto aveva imparato.

L'efficacia di questa attività di movimento[116] è stata ampiamente confermata dai risultati ottenuti in fase di verifica. Le azioni proposte sono state 8, con le caratteristiche musicali qui evidenziate:

Parole ripetute ritmicamente	**Movimenti cantati**	**Indicazioni solo verbali**
gehen *laufen* *springen*	*auf Zehnspitzen*	*aufstehen* *sitzen* *halt!* *machen wir in fünf Sekunden einen Kreis*

Dato il carattere collettivo della verifica, non sono in questo caso disponibili delle percentuali esatte di risposte corrette o errate, ma grazie alle riprese video è comunque possibile valutare gli esiti del test con un minimo margine di approssimazione. È stato osservato come, fatta eccezione per l'unico comando melodico, al primo turno di verifica le reazioni di entrambi i gruppi di bambini agli input linguistico-motori dati presentavano un'esattezza pari quasi al 100%, con l'unica eccezione del comando melodico, a cui in un primo momento ha reagito correttamente solo la metà circa dei bambini di ciascun gruppo. Durante il secondo turno di verifica quest'ultima percentuale si è ridotta lievemente, riconfermando invece il consolidato apprendimento del linguaggio relativo agli altri movimenti previsti. Unico dato nettamente negativo, in questa seconda fase, riguarda il gruppo B: meno della metà dei bambini è riuscita ad associare con immediatezza i comandi *aufstehen* e s*itzen* ai movimenti richiesti. Questo dato potrebbe essere spiegato con il minor utilizzo, durante il percorso didattico, delle suddette espressioni con il gruppo B rispetto al gruppo A; tale scelta non è stata calcolata, ma risulta piuttosto il frutto delle valutazioni *in itinere* che derivavano di volta in volta dallo svolgimento degli incontri. La necessità di un

[116] Il test richiama qui ancora una volta l'attività dal titolo omonimo.

ampio numero di ripetizioni linguistico-motorie per l'apprendimento delle espressioni previste sembra essere confermata anche da un dato non inserito nella verifica, relativo al comando *schlafen*: tale azione, inserita in attività diverse da *Gehen und halt!* e presentata un numero inferiore di volte rispetto agli altri movimenti, non ha suggerito ai bambini pressoché alcuna azione, nonostante le inflessioni timbriche che richiamavano i contesti narrativi proposti in precedenza (i vari animali che di volta in volta hanno sonno e si addormentano, ad esempio).

3.11 Esiti a confronto e verifica delle ipotesi iniziali

Pur non essendo in questo caso previsto un gruppo di controllo per motivi logistici, i risultati del progetto ottenuti grazie a queste verifiche sono comunque, come si accennava, indicativi di una *tendenza*, oltre che in linea con quanto la scienza è già in grado di spiegarci circa le varie fasi di crescita dei bambini e le tipologie e modalità di apprendimento a esse associate.

È stato infatti innanzitutto possibile confrontare gli esiti qui esposti con le osservazioni empiriche dei docenti che si occupano di didattica delle lingue straniere con la stessa fascia d'età[117], riconfermando un dato interessante: i bambini fino a 3 anni che vengono immersi in contesti di apprendimento di una lingua straniera secondo principi e metodologie che corrispondono almeno in parte a quanto finora descritto, mostrano a distanza di tempo in assenza di stimoli in LS un livello di acquisizione linguistica tendenzialmente più alto rispetto ai bambini di 4 anni. Tale osservazione, unitamente ai dati non univoci ottenuti grazie al progetto e relativi al gruppo di bambini di 4 anni, si riconnette in maniera palese alle osservazioni scientifiche riguardanti il cosiddetto "periodo critico" per l'apprendimento delle lingue: tale concetto, che

[117] Ciò grazie a un continuo interscambio con la tutor per il tirocinio universitario.

inizialmente si riferiva alla pubertà come finestra temporale oltre la quale diventa impossibile una vera e propria acquisizione di una LS, è stato successivamente ampliato. Si è infatti evidenziata

> […] l'esistenza di un *continuum* di periodi critici e sensibili durante i quali diminuisce progressivamente la capacità di un vero bilinguismo simmetrico […]. Secondo la nozione di periodo critico attualmente condivisa, è possibile acquisire più lingue con competenze pari a un madrelingua entro i 7 anni di vita. L'acquisizione entro i primi 3 anni di vita conduce a una competenza linguistica elevata, che a livello neurologico risiede nell'attivazione delle medesime aree cerebrali per la comprensione e produzione in lingua madre e in LS. Dai 4 ai 7 anni è ancora possibile lo sviluppo di competenze in LS simili a quelle di un madrelingua, sebbene le aree cerebrali attivate siano più estese, a testimonianza di un maggiore sforzo cognitivo nella comprensione e produzione in LS[118].

I dati esposti nel presente lavoro, infine, ci indicano parallelamente una generale riduzione, anche molto massiccia, del livello di incertezza nelle risposte ai test per entrambe le fasce d'età coinvolte: il cervello dei bambini ha cioè a questo punto o perfettamente assimilato oppure quasi del tutto perso gli stimoli linguistici a cui essi sono stati esposti.

Richiamando infine le ipotesi di partenza del progetto, pur nella consapevolezza che ulteriori studi siano necessari per validare quanto osservato finora, dopo quanto sperimentato all'atto pratico e in seguito all'analisi delle ricerche scientifiche possiamo quindi concludere che:

[118] M. Daloiso, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, cit., p. 66. Lo studioso precisa poi che «a queste finestre temporali segue un "periodo sensibile" (8-22 anni), durante il quale le potenzialità neurologiche consentono ancora lo sviluppo di una buona competenza linguistica, la quale tuttavia sempre più difficilmente raggiunge i livelli di un madrelingua».

1) L'approccio musicale, visto il carattere prelinguistico della musica che, come spiegato nei primi capitoli, accompagna per natura il bambino durante i processi di acquisizione della propria lingua madre, può effettivamente fungere da strumento per favorire l'acquisizione anche di una LS in una fase in cui lo sviluppo cerebrale rende ancora possibile il raggiungimento di una competenza linguistica simmetrica in più lingue secondo delle modalità di assimilazione del tutto affini;

2) L'approccio musicale, ponendo i bambini in un contesto libero da pressioni e discostando la loro attenzione dall'aspetto linguistico, induce una ludica, continua e sempre più esatta sperimentazione dei fonemi tipici del tedesco, favorita dalla ripetitività insita nelle strutture musicali[119];

3) In virtù della maggior plasticità neuronale e in linea con i risultati generalmente ottenuti al di sotto del primo "periodo critico" per l'apprendimento linguistico, i bambini di 3 anni mostrano, a distanza di tempo in assenza di stimoli in tedesco, una più corretta assimilazione della LS.

3.12 Valutazione del percorso per la fascia 2 anni

Pur non essendo possibile somministrare dei veri e propri test di verifica al gruppo C vista l'età de bambini, l'osservazione delle riprese integrali degli incontri ci conduce ugualmente a delle interessanti valutazioni finali per questa fascia d'età.

[119] Questa conclusione si riferisce in realtà anche al gruppo C, al quale è dedicato il prossimo paragrafo per una valutazione complessiva finale.

Innanzitutto, come già accennato in precedenza, per il gruppo C l'impiego di strategie e materiali musicali[120] ha fornito l'elemento chiave per la conduzione delle attività e per favorire l'inserimento linguistico dei bambini[121]. Le cellule linguistico-musicali ripetitive, come evidenziato, hanno favorito per tutta la durata del percorso e in modo del tutto istintivo e naturale per i bambini la "produzione" linguistica intesa come sperimentazione dei suoni del tedesco attraverso i ritmi e le melodie proposti. Sarebbe naturalmente prematuro parlare qui di apprendimento e/o acquisizione della lingua straniera, ma è indubbio che tale tipo di approccio favorisca l'avvicinamento dei bambini a una LS senza generare sentimenti di avversione dovuti alla mancata comprensione del linguaggio: il focus rimane sulla musica e sul suo carattere ludico oltre che, antropologicamente parlando, predominante. La chiarezza intrinseca delle strutture musicali proposte, dotate di sequenze di sezioni più e meno salienti, ha condotto i bambini, nelle diverse attività, a inserire i loro interventi linguistico-musicali in modo automatico e pertinente.

Se l'approccio musicale ha favorito da un lato questa sorta di "automatismo" linguistico, è pur vero che, da circa metà del percorso e fino alla fine, i bambini di questa fascia d'età hanno ugualmente *acquisito* determinate cellule linguistico-musicali di particolare salienza nell'ambito delle strutture proposte, ma, soprattutto, di notevole interesse al fine del loro inserimento attivo all'interno dei vari contesti ludici proposti.

Molti bambini di questo gruppo, infatti, ricordavano e utilizzavano con consapevolezza determinate parole e sequenze per loro utili a ottenere un certo risultato, o per poter decidere i tempi e gli esiti delle singole attività. Una delle prime parole apprese è stata, ad esempio, *Lecker!*: il termine era inserito nel

[120] Oltre all'uso degli oggetti associati alle musiche proposte.
[121] Si ricorda qui che, come osservato, per i gruppi A e B il materiale musicale è servito principalmente come fondamentale base di appoggio per le strategie narrative e motorie, piuttosto che come elemento autonomo di trasmissione linguistica.

gioco *Der milde Wolf isst das Obst* ed era ripetuto più volte quando il lupo, dopo aver trovato un frutto, lo porgeva a tutti per farlo "assaggiare". Questo passaggio era molto divertente per i bambini, che intorno al secondo mese di incontri hanno iniziato a servirsi di *Lecker!*[122] per richiedere che venisse loro fatto assaggiare un frutto ogni volta che veniva proposta questa attività[123]. Un altro esempio è dato dalla cellula linguistico-melodica *Hier sind sie*, inserita nel gioco *Die bunten Ballons*: una volta che ciascun bambino aveva pescato un palloncino di un dato colore dalla borsa, tutti erano invitati ad "agire"[124] seguendo il canto previsto; ogni azione era intervallata da un momento in cui i palloncini venivano nascosti dietro alla schiena e, nell'istante in cui venivano scoperti, si cantava insieme *Hier sind sie*. Così, dopo pochi incontri, questa cellula è stata impiegata dai bambini autonomamente per decidere quando tirare fuori i palloncini, senza più attendere il mio intervento. La contestualizzazione musicale e l'uso dell'oggetto hanno quindi reso chiaro il valore della cellula in esame in quanto atto linguistico[125], cioè come espressione che equivale a un'azione, come elemento linguistico che si fa portatore di un gesto individuale (io scopro il mio palloncino) che diventa poi di gruppo (tutti fanno altrettanto).

Pur in assenza di dati di rilevante valore scientifico, tali osservazioni possono comunque aprire delle interessanti prospettive. In un'ottica di continuità del percorso, ad esempio, sarebbe utile valutare gli esiti di questo stesso gruppo di

[122] Con una pronuncia generalmente meno esatta rispetto ai gruppi A e B, ma in linea con lo sviluppo linguistico comune ai bambini di 2 anni.
[123] È indicativo che, nel gruppo C, i frammenti di lingua tedesca effettivamente *appresi*, cioè dotati di una chiara funzione conativa e usati di conseguenza in maniera autonoma, venivano prodotti dai bambini soltanto all'interno dei contesti ludici in cui erano stati presentati. È lecito pertanto pensare che proprio tali contesti, con i relativi oggetti e stimoli musicali, ne favorissero il recupero nella memoria.
[124] Attraverso le azioni *drücken, schütteln, pusten.*
[125] Il riferimento è alla *Teoria degli atti linguistici* elaborata da John Austin negli anni '50 del secolo scorso. Per lo studioso americano, *parlare* equivale ad *agire* e l'azione si realizza attraverso un enunciato che è pertanto detto *performativo*. L'atto linguistico è detto *locutorio* se la sua funzione è "dire qualcosa", e può essere valutato come vero o falso; può essere ancora *illocutorio*, se serve a "fare qualcosa" e viene pertanto valutato come riuscito/non riuscito; è detto, infine, *perlocutorio* se utile a "cagionare effetti" (riuscito/non riuscito).

bambini in seguito a una seconda annualità del progetto rispetto al gruppo B che vi ha preso parte lo scorso anno, per verificare se, come e quanto l'approccio alla lingua straniera a partire già dal secondo anno di vita, piuttosto che dal terzo, influisca sull'acquisizione linguistica. Si potrebbe in tal caso verificare anche l'eventuale produzione fonetica e fonologica più o meno esatta di questo gruppo rispetto ai bambini più grandi, così come osservare eventuali variazioni nei tempi di assorbimento e di produzione linguistica autonoma.

3.13 Questionario per i genitori

Pur non essendo stati coinvolti in prima persona durante gli incontri di tedesco e/o come supporto linguistico in ambito familiare, i genitori dei bambini che vi hanno partecipato sono stati tutti preventivamente informati, tramite un incontro in sede scolastica, circa le finalità e le modalità applicative del progetto a cui i loro figli avrebbero preso parte. Nell'ottica delle prospettive che tale lavoro apre per eventuali nuovi percorsi didattici riguardanti il tedesco e/o altre lingue straniere e rivolti ai bambini in età prescolare secondo lo stesso tipo di approccio, dopo la pausa estiva è stato inoltre proposto ai genitori un questionario diviso in due sezioni: nella prima (7 affermazioni) erano invitati a fornire un feedback circa gli *atti* in lingua tedesca dei loro figli che avevano potuto osservare in ambito domestico e sul gradimento più o meno espresso dei bambini verso questo percorso; nella seconda parte (11 affermazioni), invece, si è ritenuto utile conoscere il loro personale parere verso questo tipo di approccio, che si pone nettamente in contrasto con la didattica tradizionale delle lingue ma che, se caldeggiato dalle famiglie, potrebbe avvalersi anche di un intervento attivo e consapevole degli adulti. Vengono pertanto qui presentati gli esiti di tale questionario, per valutare l'impatto del progetto qui presentato non soltanto sui bambini, ma anche sulle famiglie.

Dei 29 questionari distribuiti, ne sono stati riconsegnati 22 in totale. Le schede sono anonime, ma ai genitori è stato richiesto di segnalare la fascia d'età del proprio figlio durante lo svolgimento del percorso didattico in lingua tedesca. Le risposte qui presentate sono pertanto relative a 7 questionari per il Gruppo A – 4 anni, 6 per il gruppo B – 3 anni, 9 per il gruppo C – 2 anni. Per questioni pratiche vengono qui messi in evidenza solo i risultati complessivi della prima sezione, relativa cioè all'osservazione dei bambini da parte dei genitori, opportunamente commentati secondo le esigenze; successivamente verranno infine esposti sinteticamente gli esiti della seconda sezione.

- **Prima sezione**

1) Durante il periodo del progetto, mio/a figlio/a mi ha parlato degli incontri e/o delle attività svolti a scuola in lingua tedesca				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	5	2	/
3 anni	/	4	2	/
2 anni	/	6	3	/
TOTALE	**/**	**15**	**7**	**/**

Considerando che la presenza dei genitori durante gli incontri di tedesco non era prevista nel progetto in esame, possiamo concludere che ci troviamo di fronte a un risultato positivo: esso ci indica, infatti, che i bambini hanno grossomodo provato a condividere verbalmente un qualcosa che evidentemente li ha colpiti, anche se non lo hanno vissuto con i genitori. Se confrontiamo questi risultati con quelli di un quesito simile posto agli adulti coinvolti in prima persona in un progetto di inglese rivolto ai loro figli in fascia 0-3 anni[126],

[126] Ci riferiamo qui a *EnglishBaby-Fab*, il percorso di inglese offerto da *La Fabbrica del Divertimento* di Ercolano (NA), struttura presso la quale ho svolto il mio tirocinio universitario

trattandosi in questo caso di esperienze condivise, notiamo che quasi tutti i bambini, invece, parlano molto spesso delle attività in ambito domestico.

2) Durante il periodo del progetto, mio/a figlio/a produceva a casa ritmi e canti che aveva ascoltato a scuola in lingua tedesca, anche mentre era impegnato in altri giochi o azioni				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	6	1	/
3 anni	1	3	2	/
2 anni	/	7	1	1
TOTALE	**1**	**16**	**4**	**1**

Si noti, per l'affermazione numero 2, la rilevanza della precisazione finale: spesso infatti, durante i loro giochi, i bambini sono comunemente intenti a canticchiare delle melodie conosciute; insegnare una LS attraverso l'approccio musicale può allora anche voler dire dar loro modo di rielaborare e riprodurre continuamente gli input linguistici ricevuti in qualunque momento della quotidianità e senza che vi siano specifiche richieste o pressioni in tal senso. Le 17 risposte positive dei genitori confermerebbero tale osservazione, e trovano un riscontro anche nel questionario posto ai genitori del percorso di inglese (vedi nota precedente).

3) Durante il periodo del progetto, mio/a figlio/a ha voluto coinvolgerci in uno o più giochi in lingua tedesca a cui ha partecipato a scuola				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	1	6	/
3 anni	/	1	5	/
2 anni	/	2	7	/
TOTALE	**/**	**4**	**18**	**/**

relativo alla didattica delle lingue straniere per l'infanzia. Anche i successivi confronti qui presentati saranno derivati dal questionario proposto ai genitori coinvolti in tale percorso.

Dato il generale gradimento del progetto da parte dei bambini, riconfermato dalle risposte alla prima affermazione del questionario oltre che dalle mie personali osservazioni, è lecito chiedersi se e in che misura il mancato coinvolgimento dei genitori in ambito domestico derivi dal setting degli incontri, indirizzati ai soli gruppi di bambini, piuttosto che dai vari contesti familiari. Ponendo un quesito simile ai genitori del percorso di inglese di cui ci serviamo come termine di confronto, notiamo infatti che, diversamente dal progetto di tedesco, quasi tutti i bambini desiderano svolgere anche a casa e insieme ai loro genitori le attività in lingua che hanno sperimentato durante gli incontri.

4) Mio/a figlio/a produce tutt'ora a casa, a seguito della pausa estiva, canti e ritmi in lingua tedesca

	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	/	7	/
3 anni	/	3	3	/
2 anni	/	1	8	/
TOTALE	**/**	**4**	**18**	**/**

Questo dato, in controtendenza rispetto alle risposte all'affermazione numero 2, sembrerebbe in aperto contrasto anche con gli esiti del secondo turno di verifica dove, lo ricordiamo, si è ottenuta una più alta percentuale complessiva di risposte corrette rispetto al primo turno. In realtà ciò si pone in linea con le osservazioni empiriche di quanti si occupano di educazione e didattica rivolta a bambini in età prescolare: i periodi in assenza degli specifici stimoli oggetto di insegnamento sono per i bambini una fase importante durante la quale il loro cervello elabora e assimila gli input ricevuti. Nel caso specifico, dopo la fine degli incontri di tedesco i bambini hanno grossomodo smesso di riprodurre ritmi e melodie in lingua anche a casa; in seguito alla pausa estiva però, nell'ambito

della seconda verifica, sono risultati evidenti gli esiti più che positivi di tale silenziosa elaborazione e acquisizione linguistica[127].

5) Mio/a figlio/a ha espresso la richiesta o il desiderio, alla fine degli incontri, di ricominciare le attività in tedesco a scuola				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	/	6	1
3 anni	/	2	4	/
2 anni	/	/	9	/
TOTALE	**/**	**2**	**19**	**1**

Anche questi dati hanno un loro contrappeso: in ambito scolastico, infatti, i bambini hanno talvolta espresso alle loro educatrici di riferimento il desiderio di riprendere gli incontri di tedesco. Tale richiesta era poi pressoché assicurata ogni qualvolta i bambini mi incontravano nei locali della scuola dopo la seconda verifica, e ciò è tanto più indicativo se si considera che mi conoscevano in primis come educatrice musicale, e solo in un secondo momento come insegnante di tedesco. I dati relativi al questionario per l'inglese confermano l'osservazione secondo la quale la condivisione, tra adulti e bambini, di un simile percorso, risulti per i piccoli un importante elemento di interesse; ciò che veramente conta, tanto da desiderarne una riproposta, è probabilmente il setting piuttosto che l'oggetto dell'apprendimento.

[127] Si noti comunque che, nel questionario relativo all'inglese, i genitori hanno dichiarato che tutti i bambini hanno continuato a produrre canti e ritmi in lingua anche durante la pausa estiva.

6) Mio/a figlio/a ha espresso apertamente il suo gradimento per la lingua tedesca e per gli incontri dedicati				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	2	5	/
3 anni	/	2	4	/
2 anni	/	2	7	/
TOTALE	**/**	**6**	**16**	**/**

Anche in questo caso i dati qui riportati si contrappongono a quelli del secondo questionario di riferimento: nel caso dell'inglese, cioè di un setting condiviso tra genitori e bambini, questi ultimi esprimono tutti il desiderio di partecipare agli incontri di lingua.

7) Mio/a figlio/a ha espresso apertamente disagio o disinteresse nei confronti della lingua tedesca e degli incontri dedicati				
	Sì, molto spesso	**Sì, qualche volta**	**No, mai**	**Nessuna risposta**
4 anni	/	1	6	/
3 anni	/	/	6	/
2 anni	/	/	9	/
TOTALE	**/**	**1**	**21**	**/**

Si evince infine che, se da un lato i bambini non hanno espresso apertamente particolari preferenze in ambito domestico, dall'altro si può comunque osservare che il tipo di approccio impiegato ha in generale evitato sentimenti di disagio nei confronti del tedesco, che sarebbero magari emersi invece di fronte ad attività non sufficientemente in linea con le esigenze e lo sviluppo globale dei bambini nella fascia 2-4 anni. I dati sono, in questo caso, in linea con il secondo questionario di riferimento.

- **Seconda sezione**

Senza scendere nel dettaglio delle risposte alle 11 affermazioni proposte in questa parte del questionario, possiamo qui riassumerne i punti principali:

- su 22 famiglie coinvolte, 17 hanno dichiarato di aver compreso in maniera chiara i principi e le finalità del progetto in esame;
- circa la metà delle famiglie è favorevole all'insegnamento del tedesco e/o di una qualunque lingua straniera già a partire dal secondo anno di età dei bambini;
- 16 famiglie si dichiarano favorevoli alla proposta di contesti di apprendimento di una lingua straniera già prima dei due anni di età;
- più della metà delle famiglie si dichiara non favorevole alla proposta di percorsi di insegnamento del tedesco, e delle lingue straniere in genere, solo dopo la scuola dell'infanzia;
- tutte le famiglie sarebbero favorevoli all'insegnamento delle lingue straniere per i loro figli, attraverso un simile approccio musicale, narrativo e di stampo principalmente orale, sia in ambito prescolare che nella scuola primaria[128];
- 10 famiglie si sono comunque dette favorevoli a un insegnamento linguistico di tipo tradizionale (basato su lettura, scrittura e mediazione dell'italiano) per i loro figli;
- quasi tutte le famiglie si dichiarano favorevoli alla riproposta di simili percorsi didattici, sia riguardanti il tedesco che le altre lingue straniere, negli anni scolastici successivi a quello in cui si è svolto il progetto in esame.

Da tali risposte si evince un generale interesse delle famiglie per questo e altri tipi di approcci alla glottodidattica in ambito prescolare, il che va ben oltre la mera e diffusa consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento delle lingue

[128] Dato confermato dai genitori del percorso di inglese.

straniere nel processo di crescita globale dei bambini. Una tale sensibilità verso gli approcci integrati e specie verso il ruolo che la musica, al pari delle lingue, può svolgere nell'educazione globale durante l'infanzia, può garantire una base solida sulla quale costruire sempre più numerosi progetti di insegnamento delle lingue straniere rivolti ai bambini fin dai primi anni di vita.

Prospettive

Se volgiamo lo sguardo verso il precario contesto sociale e culturale del nostro tempo, a livello peraltro internazionale, è lampante l'urgenza di promuovere il maggior numero possibile di progetti volti a favorire l'integrazione delle culture, l'accettazione e valorizzazione delle diversità, la curiosità verso sistemi e prospettive diversi dai nostri. È necessario, a tal fine, educare i bambini fin dai primi anni di vita, e il ruolo che le lingue straniere e la musica possono svolgere in tal senso è ormai noto. Integrare questi due ambiti disciplinari può così offrire un'ulteriore valida prospettiva all'interno del panorama educativo e didattico per l'infanzia.

Come si è già affermato in più occasioni, è evidente che la sperimentazione didattica qui proposta e analizzata non ha alcuna pretesa di valore e di completezza scientifici. Visti però i risultati ottenuti, sarebbe comunque interessante promuovere ulteriori progetti modellati sulle stesse basi metodologiche, magari coinvolgendo un più ampio numero di esperti e di classi e proponendo un confronto con altri gruppi di bambini dediti all'apprendimento tradizionale delle LS, al fine di raccogliere e studiare una quantità e qualità di risultati tale da poter definire con maggiore esattezza dei percorsi didattici che possano nel modo più universale possibile servire al nostro scopo, il quale, ancor prima di essere didattico, è di natura umana, affettiva, sociale e finanche politica.

Non mancano infatti delle chiare direttive nazionali e internazionali di grande pregio nell'ambito della didattica delle lingue straniere; la strada che porta all'applicazione di tali indicazioni fin nelle più piccole e remote regioni geografico-culturali è tuttavia ostacolata da difficoltà di ogni genere. Riuscire a promuovere delle sperimentazioni di tipo scientifico nell'ambito qui scelto può allora servire non solo a raccogliere dati preziosi per le finalità didattico-

educative preposte, ma anche a sensibilizzare le famiglie e, con esse, l'intero sistema socioculturale che ruota intorno ai bambini.

Appendice

Si elencano di seguito alcuni materiali impiegati nelle attività proposte ai bambini, tra cui libri e musiche che possono essere stati impiegati sia integralmente che come sola fonte di ispirazione. Si ricorda che, fatta eccezione per *Peekaboo*, nessun libro è stato mostrato ai bambini, ma è servito esclusivamente per strutturare i vari giochi e i contesti narrativi. Sono qui brevemente presentati, infine, i risultati del progetto polacco sullo Storytelling presentato nel capitolo 2.

1) Libri impiegati per la strutturazione delle attività

- *Peekaboo*[129]
- *Die kleine Raupe Nimmersatt*[130]
- *Ich bin der stärkste im ganzen Land!*[131]
- *Mitmach Buch*[132]

2) Esempio di attività per il gruppo C

In meinem kleinen Buch

Attività statica, con uso del libro *Peekaboo*. I bambini restano seduti in cerchio e/o di fronte a me, mentre inizio a intonare la melodia di *Alla fiera dell'est*. Il testo del canto è il seguente:

In meinem kleinen Buch gibt es einige Tiere
Und diese Tiere sagen Kuckuck!

[129] G. Ferri, *Peekaboo*, cit.
[130] E. Carle, *The Very Hungry Caterpillar / Die kleine Raupe Nimmersatt*, Zweisprachige Ausgabe, Gerstenberg Verlag, Hildesheim, 2018.
[131] M. Ramos, *Ich bin der stärkste im ganzen Land!,* cit.
[132] H. Tullet, *Mitmach Buch*, Christophorus Verlag GMBH&Co, Rheinfelden, 2018.

Es gibt einen… *Bär! Ein brauner Bär,*
der braune Bär sagt uns [verso dell'animale; contemporaneamente, i bambini possono toccare il libro girando le zampette ripiegate tra le pagine]

La strofa, cioè la parte dove si introduce ogni volta un animale del libro, viene ripetuta diverse volte finché tutti i bambini hanno avuto modo di inserirsi con il verso appropriato; ogni animale, come nelle attività, è accompagnato nel testo dal suo colore. Il libro è quindi uno stratagemma non solo per introdurre i nomi degli animali, ma anche per ripetere molte volte determinate cellule linguistiche senza per questo generare noia o distrazione. Le parole sottolineate, che risultano essere le più salienti all'interno della struttura musicale, venivano infatti istintivamente cantate anche dai bambini.

3) Progetto sullo *Storytelling* a cura di J. Iluk e M. Jakosz

Il progetto polacco si fonda su determinati presupposti di base[133], che sono peraltro i punti focali dell'approccio all'insegnamento delle lingue mediante lo *storytelling*:

- gli aspetti interculturali dell'insegnamento delle lingue straniere nell'ambito della scuola dell'infanzia e primaria favoriscono la generale assenza di pregiudizi nei confronti delle differenze culturali;
- la narrazione di storie aiuta, nei bambini, la costruzione della propria e del tutto personale rappresentazione interiore del mondo esterno;
- la narrazione di storie in lingua implica una certa empatia, da parte dei bambini, nei confronti dei protagonisti "positivi" e "stranieri"; questo aspetto emotivo svolge una forte funzione motivazionale, favorendo così l'accesso alla LS e alla cultura di cui essa è portatrice;

[133] J. Iluk, M. Jakosz, *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*, cit., pp. 112-113.

Inoltre:

- il "pensiero narrativo" è un fatto congenito nell'uomo;
- i testi narrativi favoriscono nei bambini lo sviluppo di tale pensiero e la gestione emotiva;
- i testi narrativi risvegliano nei bambini delle "emozioni positive", attraverso cui si attivano fortemente il loro emisfero destro e il pensiero episodico.

Durante il percorso, i ricercatori hanno proposto il materiale linguistico scelto in rapporto a determinate azioni che potremmo definire in qualche modo "teatrali", senza quindi forzare i bambini alla produzione linguistica ma lasciando loro il tempo di comprendere il linguaggio grazie al contesto narrativo in cui veniva presentato. L'apprendimento linguistico era quindi strettamente connesso al movimento, come già evidenziato nel paragrafo 2.1. I testi narrativi proposti[134] erano inoltre caratterizzati da una forte ridondanza lessicale, con la presenza di interi passaggi ripetitivi e la possibilità di "animare" i contenuti.

Gli effetti di tale approccio sono stati testati attraverso tre tipologie di verifica riproposte in due turni, a giugno e a settembre 2015, per poter valutare le risposte dei bambini anche a distanza di un certo periodo in assenza di stimoli in lingua tedesca. I test servivano a definire la capacità dei bambini di comprendere delle brevi frasi in tedesco associandole, ad esempio, alle immagini corrette oppure muovendosi nello spazio in maniera coerente con le richieste degli insegnanti. In linea con il percorso, non sono state quindi valutate le loro eventuali capacità produttive in lingua straniera.

Dai risultati ottenuti si evince che, nel complesso, il livello di efficienza nella comprensione linguistica di tutti i bambini coinvolti supera il 50% nella prima fase di verifica, mentre perde in media circa 15 punti percentuali nella seconda; gli esiti migliori, intorno al 60% di correttezza delle risposte, sono stati ottenuti

[134] *Rübenziehen; Die kleine Raupe Nimmersatt; In einem dunklen, dunklen Wald; Kim und eine kleine Hexe; Die drei kleinen Schweinchen.*

nel test che richiedeva la sola contrapposizione *vero/falso*. Tuttavia, differenziando i risultati dei bambini della scuola primaria da quelli dell'infanzia, risulta che i primi hanno ottenuto in generale un punteggio molto più alto[135] rispetto ai loro compagni più piccoli, con una minima variazione negativa al secondo turno di verifica.

[135] Tra il 60% e il 70% di risposte corrette in entrambi i turni di verifica. I bambini della scuola dell'infanzia hanno invece una percentuale di successo che si aggira fra il 50% circa nella prima fase dei test, e il 40% circa nella seconda.

Abstract

In dieser Arbeit wird ein experimentelles Projekt zum Deutschunterricht mit Hilfe eines musikalischen Ansatzes vorgestellt: Der Titel ist *Spielst du Deutsch? Eine Frage der Sprachen*. Das Projekt fand zwischen Januar und Mai 2018 statt und richtete sich an 36 Kinder im Alter von 2 bis 4 Jahren. Diese Kinder wurden nach Altersgruppen in drei Gruppen eingeteilt, um die an ihre Bedürfnisse angepassten Unterrichtsstrategien zu modellieren. Ziel des Projekts ist es zu zeigen, dass Musik ein wirksamer Kanal ist, um den Erwerb einer Fremdsprache bei Vorschulkindern zu vermitteln, d. h. wenn das Lernen ausschließlich mündlich erfolgt und es notwendig ist, Bildungsstrategien zu entwickeln, die den Wachstumsphasen der Kinder entsprechen.

Musik ist, wie die verbale Sprache, eine alte Form der menschlichen Kommunikation: Man nimmt an, dass der Mensch sie schon vor dem Aufkommen der Sprache zur Interaktion mit seinen Mitmenschen benutzte. Diese Verwurzelung der Musik in unserem biologischen Erbe zeigt uns immer noch Spuren in der Beziehung zwischen einer Mutter und ihrem neugeborenen Kind: Wenn Kinder immer noch nicht sprechen können, kommt in allen Kulturen der Welt das so genannte „Infant Directed Speech“ ins Spiel. Dies ist eine besondere Art, mit Neugeborenen zu sprechen, die Müttern jeder bestehenden Kultur gemeinsam ist: Wenn sie ihre Kinder ansprechen, erhöhen sie, geleitet vom Instinkt, den Ton ihrer Stimme, verlangsamen den verbalen Rhythmus, verändern das Timbre und verwenden im Allgemeinen viele „musikalische“ Strategien, um durch Klänge zu kommunizieren. Die Wissenschaft hat gezeigt, dass das Gehör von Neugeborenen prädisponiert ist, diese Art von Sprache zu erkennen: Kinder sind von den ersten Lebenstagen an in der Lage, die „Musikalität“ der Sprache der Mutter zu unterscheiden und ihr einen wichtigen kommunikativen Wert zuzuordnen. Auf dieser kommunikativen und beziehungsorientierten Basis mit der Mutter durch

musikalische Elemente wird anschließend nicht nur das Sprachvermögen, sondern auch das Wachstum des Kindes in affektiver, kognitiver und sozialer Hinsicht entwickelt.

Angesichts der Bedeutung musikalischer Elemente für den Erwerb der Muttersprache haben wir in dem hier vorgestellten experimentellen Projekt Musik zur Vermittlung des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache eingesetzt. Der traditionelle didaktische Ansatz, der die Vermittlung der italienischen Sprache beinhaltet, wurde durch eine Reihe von Methoden ersetzt, die dazu dienten, die Kinder in einen verständlichen sprachlichen Kontext eintauchen zu lassen. Die deutsche Sprache war also nicht Gegenstand des Lernens, sondern das „Medium", mit dem die Kinder an den eigens konstruierten musikalischen Aktivitäten teilnahmen.

Um den angestrebten Erfolg zu erzielen, waren eine Reihe von integrierten Methoden nützlich. Zunächst diente die Definition von Erzählkontexten anhand von Büchern und Geschichten den Kindern dazu, die Bedeutung der Botschaften auf Deutsch zu verstehen. Ohne die Notwendigkeit einer Übersetzung konnten die Kinder die Fremdsprache dank des Erzählrahmens und des Gebrauchs bestimmter Gegenstände verstehen, nach einem Ansatz, der Erzählung genannt wird. Damit einher ging die aktive Beteiligung des Körpers durch Bewegung, eine Strategie, die für die Wissensvermittlung an Vorschulkinder von größter Bedeutung ist. Diese Ansätze sind schließlich in der Methodik von *Music in Crib*® aufgegangen: Es handelt sich um eine Methodik der Musikerziehung, die sich an Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren richtet und sich an ihren Wachstumsstadien und ihren emotionalen und sozialen Bedürfnissen orientiert. Von dieser Methodik wurden die Struktur des gesamten Bildungsweges, die Struktur der Aktivitäten und ein Teil des musikalischen Repertoires entlehnt. All dies wurde an den von Zeit zu Zeit gewählten sprachlichen Schwerpunkt angepasst.

Um einen kindgerechten Kurs zu strukturieren, wurden ein spezifischer Wortschatz und kurze, sich wiederholende musikalische Strukturen ausgewählt. Die Aktivitäten wurden den drei Gruppen von Kindern auf unterschiedliche Weise vorgeschlagen, um ihren Wachstumsphasen gerecht zu werden. Die Dauer der Treffen variierte zwischen 30 und 45 Minuten, d. h. sie entsprach der Aufmerksamkeitsspanne der Kinder. Während der 16 Treffen waren alle geplanten Aktivitäten Gruppenaktivitäten.

Während des letzten Monats der Treffen wurden die beiden Gruppen von Kindern im Alter von 3 und 4 Jahren einer Verifikationsrunde unterzogen, um die Ergebnisse des vorgeschlagenen Versuchswegs zu bewerten. Angesichts des Alters der Kinder wurde nicht ihre produktive Kompetenz in Deutsch getestet, sondern ihre Fähigkeit, auf bestimmte sprachliche Reize in relevanter Weise zu reagieren. Das Projekt hat sehr zufriedenstellende Ergebnisse erbracht, die es wert sind, geteilt zu werden: Der Gesamtprozentsatz richtiger Antworten lag bei über 50%. Es wurde daher für notwendig erachtet, die Kinder im Oktober einer zweiten Verifikationsrunde zu unterziehen.

Aus organisatorischen Gründen war es nicht möglich, mit einer Kontrollgruppe zu arbeiten; aus diesem Grund haben die in dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse keinen Anspruch auf wissenschaftlichen Wert. Sie können jedoch eine interessante Anregung für diejenigen sein, die sich mit diesem multidisziplinären Bereich befassen wollen: Wir alle wissen nämlich, dass sowohl Musik als auch Fremdsprachen von den ersten Lebensjahren an eine grundlegende Rolle für das Wachstum des Einzelnen spielen können. Die Strukturierung geeigneter Bildungswege muss dann ein gemeinsames Ziel sein, in dem Bewusstsein, dass in einem prekären soziokulturellen Klima die affektiven und sozialen Fähigkeiten, die Musik und Sprachen fördern, eine Schlüsselrolle in der Gesellschaft von morgen spielen können.

Bibliografia

ASHER J. J., 1966, *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*, in "The Modern Language Journal", vol. 50, n. 2, pp. 79-84; https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028664.pdf.

BALBONI P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET universitaria.

BLACKING J., 1986, *Com'è musicale l'uomo?*, Milano, Ricordi-LIM.

CARLE E., 2018, *The Very Hungry Caterpillar / Die kleine Raupe Nimmersatt*, Zweisprachige Ausgabe, Hildesheim, Gerstenberg Verlag.

CHINI M., BOSISIO C. (a cura di), 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci Editore.

DALOISO M., 2007, *Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia*, in "Annali di Ca' Foscari", vol. XLVI, n.1, pp. 61-78; https://www.unive.it/media/allegato/facolta_lingue/annali/07-01_Annali_CF_Occ-2007_XLVI_1-2.pdf.

DALOISO M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina; https://www.researchgate.net/publication/31521891_I_fondamenti_neuropsicologici_dell'educazione_linguistica.

DANESI M., 1998, *Il cervello in aula*, Perugia, Guerra.

DELALANDE F., 1993, *Le condotte musicali. Comportamenti e motivazioni del fare e ascoltare musica*, a cura di G. Guardabasso, L. Marconi, Bologna, CLUEB.

DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci Editore.

FALKENHAGEN C., LAURENZ V. (Hrsg.), 2019, *Musik im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag.

FERRANTI C., 2014, *Teoria degli atti linguistici*, Dispensa di "Linguistica Generale magistrale Modulo B - Corso di Sociolinguistica", Università degli Studi di Macerata;

http://docenti.unimc.it/clara1.ferranti/teaching/2014/13354/files/teoria-degli-atti-linguistici-slide.

FERRI G., 2015, *Peekaboo*, Zurigo, Minedition.

FORCILLO I., 2014, *Apprendimento linguistico e apprendimento musicale: analogie e differenze*, in "Audiation", n.0, pp. 24-28; https://www.audiation-rivista.it/images/articoli/0/audiation_002014_24_28.pdf.

FREDDI E., 2012, *Lingua e musicalità*, in "EL.LE", vol. 1, n. 1, pp. 77-89; https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2012/1/art-10.14277-2280-6792-6p.pdf.

FREDDI E., 2014, *L'acquisizione dell'italiano come lingua seconda in bambini con adozione internazionale: una prospettiva linguistica*, Tesi di Dottorato in "Scienze del Linguaggio", Università Ca' Foscari, Venezia; http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/4642/Tesi%20di%20dottorato%20digitale%20-%20Egidio%20Freddi.pdf?sequence=1.

GARDNER H., 2010, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli.

GISCEL - Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (a cura di), 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Società di Linguistica Italiana, https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/.

GOLEMAN D., 2015, *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici,* Milano, Rizzoli.

GOPNIK A., MELTZOFF A. N., KUHL P. K., 2008, *Tuo figlio è un genio. Le straordinarie scoperte sulla mente infantile*, Milano, Baldini & Castoldi.

GORDON E. E., 2003, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Milano, Edizioni Curci.

ILUK J., JAKOSZ M., 2017, *Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung*, in Andrzej Kątny (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik und interkulturelle Kommunikation. Sprach- und Kulturkontakte*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, pp. 111–128; https://www.researchgate.net/publication/330655171_Narrativer_Fremdsprachenunterricht_im_Vor-_und_Schulalter_aus_

der_Perspektive_der_interkulturellen_Erziehung_W_Studia_Germanica_Gedanensia_37_Band_Kontrastive_Linguistik_und_Interkulturelle_Kommunikat.

ISBELL R., SOBOL J., LINDAUER L. (*et al.*), 2004, *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in "Early Childhood Education Journal", vol. 32, n. 3, pp. 157-163; https://www.researchgate.net/publication/226108668_The_Effects_of_Storytelling_and_Story_Reading_on_the_Oral_Language_Complexity_and_Story_Comprehension_of_Young_Children.

MILLER S., PENNYCUFF L., 2008, *The Power of Story: Using Storytelling to improve Literacy Learning*, in "Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education", vol. 1, n. 1, pp. 36-43; https://www.researchgate.net/publication/251423412_The_Power_of_Story_Using_Storytelling_to_Improve_Literacy_Learning.

MUTIARANI A., IZZAH L., 2015, *The Power of Storytelling in Teaching English to Young Learners,* in Masyitoh H. (a cura di), '*Aisiyah's Awareness on Early Childhood and Education*, Muhammadiyah University of Prof. DR. HAMKA, Jakarta, pp. 70-81; https://www.researchgate.net/publication/324277772_The_Power_of_Storytelling_in_Teaching_English_to_Young_Learners.

PANZA C., FLAUGNACCO E., 2013, *Musica e scienze cognitive*, in "Medico e Bambino", vol. XXXII, n 9, pp. 2-8; http://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2018/09/MeB-OLS-nov-2013-Musica-e-scienze-cognitive_M-ed-evoluzione.pdf.

PIAGET J., 2015, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La grande biblioteca della psicologia, Milano, Centauria.

RAMOS M., 2006, *Ich bin der stärkste im ganzen Land!*, Weinheim, Beltz-Gelberg.

s.a., 2007, *Dalla voce materna al cervello del neonato*, in "Quaderni acp", vol. 14, n. 4, pp. 188-189; https://www.acp.it/wp-content/uploads/Quaderni-acp-2007_144_188-1891.pdf.

s.a., s.d., *Beth Marie Bolton,* Associazione Culturale Scuola Popolare di Musica Donna Olimpia, Roma; https://www.donnaolimpia.it/PDF/CV-insegnanti/beth-marie-bolton.pdf.

SALSANO S., 2019, *Educare attraverso la musica. Approcci e strategie a scuola e in famiglia*, Varese, Zecchini Editore.

SCHAFER R. M., 1985, *Il paesaggio sonoro*, Milano, Ricordi-LIM.

SIRIGNANO F. M., 2003, *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*, Napoli, Liguori Editore.

SLOBODA J. A., 1998, *La mente musicale*, Bologna, il Mulino.

STERN D. N., 2017, *Il mondo interpersonale del bambino*, Torino, Bollati Boringhieri.

TOMATIS A. A., 2013, *L'orecchio e la vita. Una ricerca su ascolto, linguaggio e comunicazione*, Pavia, Xenia Edizioni.

TORRESAN P., 2007, *Individualizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple*, in "Annali di Ca' Foscari", vol. XLVI, n. 1, pp. 319-333; https://www.unive.it/media/allegato/facolta_lingue/annali/07-01_Annali_CF_Occ-2007_XLVI_1-2.pdf.

TOTO G., *Intelligenza musicale e abilità correlate*, in "Educare.it", vol. 16, n. 7, 2016, pp. 61-63; https://www.educare.it/j/attachments/article/3328/2016_pp.61_63_Toto_Intelligenza%20musicale.pdf.

TULLET H., 2018, *Mitmach Buch*, Rheinfelden, Christophorus Verlag.

SITOGRAFIA

http://www.musicainculla.it/chi-siamo/metodologia/

Ringraziamenti

Ti darò sempre gli aiuti materiali (salute, risorse,
collaborazioni, ecc.) e spirituali (dono della parola, del pensiero
e della penna) di cui avrai bisogno per compiere
la missione che ti ho affidato. E tutto ciò
giorno dopo giorno, in dipendenza da me, l'unico che
rende feconda la tua attività e le tue sofferenze.

G. Courtois, *Quando il Maestro parla al cuore*

Nell'immaginario comune, la laurea si carica di significati come la "conclusione" di un percorso, il "raggiungimento" di un obiettivo, perfino la "realizzazione" personale. Dopo questi sette anni in cui, non con poca fatica, ho portato avanti due percorsi accademici paralleli, oltre alla formazione a Roma e al lavoro con i bambini, mi sento senza dubbio forte delle scelte prese e della tenacia con cui ho attraversato le difficoltà che si sono presentate, ma riconosco in realtà il vero valore, più che nella fine, nella bellezza di quanto ho vissuto *durante*, nel bene e nel male, a livello umano, formativo e professionale. Tutte le piccole e grandi soddisfazioni di questi anni, e specialmente la possibilità non comune di scegliere e di poter fare quello che desidero, ciò per cui mi sento chiamata e che dà un senso alla mia esistenza, non esisterebbero se non fossi così fortunata, se non ricevessi sempre e da sempre molti aiuti, dall'alto e dalle persone che conosco, e se non avessi la possibilità di "riconoscere" questi aiuti e il loro valore e significato. Nel ringraziare chi ha in qualche modo accompagnato il raggiungimento di questo mio obiettivo, ringrazio sempre in realtà Dio, che si manifesta attraverso di noi e non smette mai di sostenerci e di abbracciarci, nelle piccole e grandi difficoltà come nella gioia.

Alla fine di quella che (suppongo!) sarà la mia ultima tesi di laurea, voglio allora esprimere in particolar modo la mia profonda gratitudine a:

la Prof.ssa Wilke,

per la stima e la fiducia nei miei confronti, oltre che per aver sostenuto fin dall'inizio un progetto in cui credo e per il quale mi sono impegnata fin dai primi anni di università;

la Prof.ssa Palermo,

senza la quale non solo non mi sarei iscritta al corso di laurea magistrale, ma soprattutto non avrei potuto mettermi in gioco dapprima con il lavoro sul Musikkindergarten, con la traduzione e con la pubblicazione del mio libro, e in seguito con il progetto sperimentale che ho presentato in questa tesi;

Paola e Antonio,

per la grande generosità, l'attenzione, la professionalità, l'affettuosa allegria e per essere sempre un esempio inestimabile sia sul lavoro che in generale nella vita;

Terry e Mimma,

per l'energia, la creatività e la gioia con cui affrontano il lavoro con i bambini, per il grande esempio che sono per me e per il supporto attento durante questi mesi di osservazione e di sperimentazione linguistico-musicale;

Anna e i bambini della scuola "L'Arcobaleno",

senza i quali non sarebbe stato possibile concretizzare il mio progetto, né dare finalmente spazio al desiderio di "integrare" i miei studi;

il Maestro Trotta,

per l'entusiasmo e l'allegria, per l'inestimabile valore della sua guida musicale, per la stima e la fiducia nei miei confronti e per la pazienza, la comprensione e l'attenzione con cui ha assecondato in questi anni il mio percorso senza sottopormi a inutili pressioni, anzi aiutandomi ancor più a valorizzare l'impegno nella musica;

Mimmo,

che rimane sempre un imprescindibile punto di riferimento umano, formativo e professionale, sia nel confronto aperto che nell'osservazione silenziosa;

Noemi,

per la fruttuosa e stimolante collaborazione, per i sogni e i progetti condivisi, per l'ascolto e la comprensione, perfino per le volte in cui apertamente non ci sopportiamo e per quando poco dopo torniamo a ridere e a giocare come bambine;

Mariana, Fabiana, Giusy, Mariarosaria, Viola e Mara,

per il valore della profonda e matura amicizia nata in ambiente universitario, per il pezzo di strada percorso insieme, per le risate, il cibo, gli esami, le preoccupazioni e le gioie condivise, per la preghiera e il supporto nelle vicende della vita;

Lina, Luciana e Maria,

per le tisane e i dolcetti, per il porto sicuro che è la nostra presenza reciproca nelle gioie e nelle piccole e grandi difficoltà che la vita ci pone davanti, per l'ascolto e per l'affetto sincero che ci lega oltre ogni cambiamento e ogni vicenda;

i miei genitori,

per le risate, per il raro esempio d'amore e perché, così come ogni famiglia è chiamata a fare, hanno allontanato e continuano ad allontanare da me e da mio fratello, caricandoli sulle loro spalle, tutti i piccoli e grandi problemi che ci impedirebbero di coltivare con libertà e con entusiasmo i nostri desideri e di vivere con serenità la nostra giovinezza;

mio fratello Simone,

per le piccole e importanti condivisioni quotidiane, per la grinta, l'entusiasmo, l'intelligenza e la generosità con cui si sta avviando lungo il suo cammino;

Fabrizio,

per troppi motivi che non riuscirei a spiegare in poche righe, e che custodisco invece gelosamente come una perla rara e preziosa.

E infine ringrazio me stessa,

per la fede, la costanza, l'entusiasmo e la tenacia, per le difficoltà attraversate e per tutte le silenziose rinunce, i sacrifici taciuti e abbracciati con fiducia.