



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
classe LM-39

**L'apprendimento delle lingue straniere  
nei bambini tra i 3 e i 5 anni**

**Laureando**

Sandy Bellè 848398

**Relatore**

Ch. Prof. Fabio Caon

**Correlatore**

Ch. Prof. Sveva Battaglia

**Anno Accademico 2021 / 2022**

# Ringraziamenti

*A chi mi è stato vicino*

## INDICE

<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>CAPITOLO 1: BILINGUISMO E PLURILINGUISMO.....</b>	<b>6</b>
1.1 La politica linguistica in Europa.....	6
1.2 Il bilinguismo.....	8
1.2.1 I tipi di bilinguismo.....	10
1.2.2 Le caratteristiche del bilinguismo.....	16
1.3 Il plurilinguismo.....	25
1.3.1 I vantaggi del plurilinguismo.....	27
<b>CAPITOLO 2: LANGUAGE EDUCATION.....</b>	<b>29</b>
2.1 Language education.....	29
2.1.1 The parameters of language teaching.....	30
2.2 Approaches and methods of language education.....	32
2.3 The protagonists of language acquisition: the student.....	35
2.3.1 Teaching languages to children.....	37
2.4 The protagonists of language acquisition: the teacher.....	39
<b>CAPITOLO 3: LO SVILUPPO COGNITIVO.....</b>	<b>41</b>
3.1 La psicologia dello sviluppo.....	41
3.2 Lo sviluppo cognitivo e la memoria.....	42
3.3 Lo sviluppo percettivo.....	46
3.4 Le teorie dello sviluppo cognitivo.....	48
3.5 Piaget e la teoria costruttivista.....	49
3.5.1 Gli stadi dello sviluppo cognitivo secondo Piaget.....	50
3.6 La teoria socio-culturale di Vygotskij.....	56
3.7 Piaget e le teorie sul cervello.....	57
3.8 Le teorie sul linguaggio di Piaget e Vygotskij.....	62

<b>CAPITOLO 4: LO SVILUPPO LINGUISTICO.....</b>	<b>64</b>
4.1 Il linguaggio.....	64
4.2 Le teorie dello sviluppo linguistico.....	66
4.3 La percezione e la produzione dei suoni.....	69
4.4 Le fasi dello sviluppo linguistico.....	73
4.4.1 Il periodo pre-linguistico.....	73
4.4.2 Dalla fase pre-linguistica alle prime parole.....	74
4.4.3 Il periodo dell'olofrase.....	78
4.4.4 Il periodo telegrafico.....	80
4.4.5 Il periodo pre-scolastico.....	83
<b>CHAPTER 5: TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PRESCHOOL CHILDREN.....</b>	<b>87</b>
5.1 The teaching of foreign languages to preschool children.....	87
5.2 The teacher.....	93
5.3 The child: as individual and within a group.....	96
5.4 The classroom: a comfortable space for learning.....	99
<b>CHAPTER 6: TEACHING TECHNIQUES: A CRITICAL OVERVIEW OVER THE MOST COMMON ONES.....</b>	<b>105</b>
6.1 The most common teaching techniques.....	105
6.1.1 The use of puppets.....	109
6.1.2 Storytelling.....	111
6.1.3 The music.....	114
<b>Conclusion.....</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>119</b>
<b>Indice delle immagini.....</b>	<b>121</b>



## Introduction

This thesis rises from a personal interest and a strong curiosity towards the way preschool children, aged between 3 and 5 years old, learn a foreign language. It gives the general notions about the concepts of bilingualism and multilingualism, focusing mainly on the cognitive and language development in the child. I met the topic of language learning through the majority of the courses within my Master's Degree and I came to the decision that early acquisition of foreign language would be the topic of my choice . I asked myself how was it possible that children could learn a language in an easier way and which were the most effective techniques and strategies schools could do to promote it. This thesis aims to provide an analysis of the way language development occurs in pre-school children and which are some of the strategies and teaching methods that a teacher can use in teaching foreign languages in kindergarten. At the same time, I wanted to underline the advantages of children becoming bilingual or plurilingual in today's society. The thesis is divided into four chapters. The first chapter deals with the definitions of bilingualism and plurilingualism, focusing on the explanation of the different types of the phenomenon according to some parameters such as age, class, competence, etc. I tried to emphasize the importance and benefits , not only at a cognitive level but also at a social and cultural level. A part of this chapter will be dedicated to language education, from its evolution over the years to a closer analysis of its protagonists: student and teacher. The second chapter focuses on the cognitive development of the child. We cannot talk about language development without addressing how cognitive development occurs. The child acquires information from interactions with the surrounding environment and then encodes and stores it in memory through mental representations. After a brief overview of the main

theories, we will focus in particular on Piaget's theory, which as we will see is considered a starting point for the development of subsequent studies. We will also compare Piaget's language with the equivalent developed by Vygotskij. The third chapter deals specifically with the language development of the child. An important aspect to consider is that language development is not just about production, it is about a whole range of skills including listening, cognitive skills, and motor skills. After analyzing the main theories, we will discuss the phases of linguistic development, which lead the child from the production of sounds intended as involuntary responses to stimuli to the production of more structured sentences. Finally, the fourth chapter focuses on language education in kindergarten. The natural method with which the child learns, which is based at least during the first years of life on perception, requires a multi-sensory approach in learning. In this chapter, we will see which is the best methodology to be adopted in language teaching and some teaching techniques of particular relevance. The latter will be accompanied by a critical comment aimed at highlighting their strengths or weaknesses. This thesis was written to offer a theoretical review on the teaching of foreign language in pre-school children, hoping to emphasize the advantages of learning a foreign language at an early age and encourage parents and teachers to promote bilingual education and foreign language courses since the first stages of education.

# CAPITOLO 1

## BILINGUISMO E PLURILINGUISMO

Questo primo capitolo andrà ad illustrare le politiche linguistiche presenti in Europa per la conservazione e la valorizzazione del patrimonio linguistico presente nel Continente. Si andrà poi ad analizzare il concetto di bilinguismo, verranno analizzate le varie tipologie di questo fenomeno e ne verranno illustrate le caratteristiche principali. Successivamente verranno illustrati il concetto di plurilinguismo e le sue differenziazioni, con i relativi vantaggi in termini di sviluppo cognitivo e sociale.

### 1.1 La politica linguistica in Europa

“L'Unione Europea rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica.”  
(Articolo 3 del trattato sull'Unione Europea)

"L'azione dell'unione è intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri."  
(Articolo 165, paragrafo 2, del trattato sul funzionamento dell'Unione Europea)

Uno degli aspetti che caratterizzano l'Europa è costituito dalla grande diversità linguistica intesa come elemento da proteggere e promuovere in tutto il vecchio continente. “Fin dall'inizio della loro istituzione l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa si occupano di educazione linguistica, multilinguismo, plurilinguismo e politica linguistica.” (Luise M.C., 2013, 525). Tra gli svariati motivi che spingono questi due organi ad attuare una politica a protezione e valorizzazione del patrimonio linguistico del continente abbiamo non solo ragioni di identità culturale ma anche per favorire solidarietà e prosperità all'interno dell'Unione. Fin dalla sua fondazione nel 1949 il Consiglio d'Europa ha messo in atto convenzioni, raccomandazioni ed utilizzato strumenti tecnici per occuparsi in modo concreto della politica linguistica del continente:

- “si è occupato della difesa di lingue minoritarie e regionali, dei dialetti, delle comunità



alloglotte all'interno dei paesi membri” (Luise M.C., 2013, 526) e ha promosso l'utilizzo di lingue nazionali poco diffuse e con un numero di parlanti nativi limitato per evitarne la scomparsa che altrimenti avverrebbe in quanto la società umana è, per natura, in continuo mutamento ed evoluzione;

- si è occupato dello sviluppo delle lingue straniere e “della diffusione dell'inglese principalmente attraverso i sistemi formali di istruzione” (Luise M.C., 2013, 526) quali le scuole “e l'aggiunta di almeno un'altra lingua straniera al profilo dei parlanti europei: è la cosiddetta -formula trilingue-” (Luise M.C., 2013, 526) costituita dalla lingua materna e da altre 2 lingue straniere stabilita nel 2002;
- infine si è occupato della promozione delle lingue straniere non solo europee e dell'aumento delle competenze degli studenti attraverso l'esposizione ad esse fin dalla primissima istruzione, “attraverso la diversificazione dell'offerta di lingue dei sistemi educativi, attraverso il sostegno ad opportunità di mobilità internazionale per studenti e docenti”(Luise M.C., 2013, 526).

Nel 2008 la Commissione Europea pubblica il documento “Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment” il quale ribadisce la trasversalità della politica linguistica europea che è così in grado di influenzare tutte le altre politiche comunitarie. Nello stesso anno il Consiglio dell'Unione Europea invita gli Stati membri ad attuare una politica che promuova il multilinguismo per favorire non solo la coesione sociale e il dialogo interculturale ma anche la mobilità internazionale, l'integrazione e la ricerca di un'occupazione. Particolare enfasi viene data all'apprendimento linguistico che copra tutta la vita dell'individuo per permettere un ottimale inserimento nella società e per migliorare la competitività tra paesi europei per esempio attraverso l'utilizzo di strategie quali il CLIL e o l'intercomprensione tra lingue della stessa famiglia (es. lingue romanze).

In conclusione l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa hanno fin dall'inizio attuato politiche volte a promuovere la conservazione, promozione e diffusione delle lingue. Queste azioni sono necessarie non solo per la protezione e divulgazione di lingue minoritarie o secondarie che altrimenti andrebbero perse, con conseguente perdita di patrimonio culturale, ma soprattutto per permettere un corretto inserimento dell'individuo in una società moderna sempre più bilingue o, meglio, plurilingue. Per questo è fondamentale mettere in atto un'efficace politica di educazione linguistica fin dalla tenera età. Si andranno ora ad analizzare i concetti di bilinguismo e plurilinguismo e le loro principali caratteristiche per poi vedere

cosa si intende per educazione linguistica e quali sono le migliori strategie da mettere in atto perché la stessa risulti efficace.

## **1.2 Bilinguismo**

Definire il termine bilinguismo al giorno d'oggi non è semplice, in quanto esistono molteplici definizioni del fenomeno che prendono in considerazione variabili diverse. Circa un secolo fa veniva definito da Bloomfield come “il possesso di due lingue e la capacità di parlare ciascuna lingua altrettanto bene che un monolingue” (Bloomfield in Grosjean F., 2010, 38). Questa definizione fa pensare che il parlante bilingue sia in grado di comunicare in entrambe le lingue che conosce alla pari di un monolingue, il che escluderebbe tutte quelle persone che parlano una lingua solo in determinati ambienti o in determinate situazioni per esempio a lavoro o con un dato gruppo sociale, inclusi coloro che parlano uno o più dialetti. Tra le tante definizioni pervenute, la più famosa sembra essere quella di Uriel Weinreich, linguista polacco-americano, che in *Lingue in contatto* definisce il fenomeno come “la pratica dell'uso alternativo di due lingue” (Weinreich U., 1974, 3) anche se, come nel caso precedente, questa definizione e tutte quelle che si basano su studi passati guardavano al bilinguismo come il possedere competenze perfette in entrambe le lingue conosciute piuttosto che porre attenzione alla competenza comunicativa considerata veramente rilevante, ovvero quella spendibile nella vita quotidiana. Il vocabolario Treccani definisce il bilinguismo come “la capacità che ha un individuo, o un gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue” (Enciclopedia Treccani). Questa definizione riporta a quella della scrittrice bilingue Nancy Huston che afferma che “I veri bilingui sono coloro che imparano a dominare due lingue sin dalla prima infanzia e che possono passare dall'una all'altra senza sforzo alcuno.” (Grosjean F., 2010, 38). Lo stesso Bloomsfield ha scritto che “Il bilinguismo è un controllo delle due lingue simile a quello dei madrelingua.” (Grosjean F., 2010, 38) fino ad arrivare all'interprete diplomatico Christophe Thiery che scrive “Un vero bilingue è qualcuno che i membri di due diverse comunità linguistiche scambiano per uno di loro, più o meno allo stesso livello sociale e culturale.” (Thiery in Grosjean F., 2010, 38).

Tuttavia, come già sottolineato, queste definizioni includerebbero solo i parlanti che sanno padroneggiare perfettamente le 4 abilità (comprensione orale e scritta e produzione attiva e passiva) in entrambe le lingue ed escluderebbero tutte le persone che parlano due o più lingue

ma che non hanno una competenza come i nativi o che non padroneggiano tutta la rosa di abilità di una lingua. A tal proposito, François Grosjean afferma che

Se si dovessero considerare bilingui soltanto coloro che possiedono tutte le competenze linguistiche in ciascuna delle due lingue, la maggior parte delle persone che utilizzano quotidianamente due lingue o più lingue non potrebbe considerarsi tale. (Grosjean F., 2010, 38-39)

Tutte queste definizioni ci fanno comprendere che per quanto riguarda il fenomeno del bilinguismo ci sono opinioni diverse, talvolta collocate agli estremi: si passa dal considerare il parlante bilingue come colui che possiede una competenza da nativo con cui è in grado di capire, parlare, leggere e ascoltare senza alcuna difficoltà in entrambe le due lingue ad un individuo con una competenza minima in una delle due lingue, di solito quella seconda.

E' possibile dire quindi che il bilingue è colui che possiede due lingue. La maggioranza delle persone bilingue infatti non rispecchia quanto riportato dalle definizioni sopracitate, quindi se si dovessero classificare come bilingue solo le persone che hanno padronanza monolingue resterebbe esclusa una grossa fetta della popolazione mondiale. Ultimo, ma non per importanza, il bilinguismo non è da confondere con la diglossia, di cui Berruto ci da questa definizione

Sono usate in una comunità due lingue. Questa, A, che è standardizzata e gode di una prestigiosa tradizione letteraria, è normalmente appresa attraverso la scolarizzazione, dunque non nella socializzazione primaria, ed è usata dalla comunità esclusivamente nello scritto e nel parlato formale; non è quindi impiegata nella conversazione ordinaria. L'altra lingua, B, è invece normalmente appresa nella socializzazione primaria ed è usata dalla comunità esclusivamente nel parlato informale. (Berruto G., 2019, 88)

In altre parole significa che vi è la compresenza di due lingue che acquistano ruoli differenti e che quindi si differenziano socialmente tra lingua alta (per esempio la quella utilizzata in chiesa o nelle situazioni formali) e bassa (usata in famiglia e tra amici). Per comprendere meglio il fenomeno della diglossia, basta prendere ad esempio la situazione dell'Europa medievale, in cui erano presenti il latino e le lingue volgari, il primo utilizzato come lingua alta e della religione e le seconde utilizzate dalla popolazione nella vita quotidiana (lingua bassa).

In conclusione, in passato sono state proposte molte definizioni di bilinguismo, alcune lo definiscono come la padronanza eguale in entrambe le lingue e in tutte le abilità; quelle più recenti, invece, ammettono la possibilità che il parlante sia competente in due lingue diverse a

livelli differenti. Il bilinguismo quindi presenta diversi livelli di appartenenza classificabili in un continuum a seconda del grado di padronanza della seconda lingua: da una parte un bilinguismo in cui il parlante si esprime con uguale scioltezza in entrambe le lingue, dall'altra il parlante dimostra una maggiore abilità in una delle due lingue, di norma quella più utilizzata. Sono rare le persone che padroneggiano alla perfezione a livello sia scritto che orale due lingue per questo quello che viene chiamato bilinguismo equilibrato è altresì raro, perché nella società di norma non sono presenti occasioni in cui il parlante si trova a dover utilizzare l'una o l'altra lingua in tutte le situazioni della vita quotidiana.

### **1.2.1 Tipi di bilinguismo**

Quando si parla di bilinguismo è necessario tenere in considerazione oltre che età, sesso, razza e provenienza del parlante, molti altri fattori come l'organizzazione cognitiva delle lingue, i fattori di natura evolutiva, il prestigio e lo status delle lingue parlate e la presenza o meno di una comunità con la stessa lingua del parlante nel paese in cui si trova.

Vediamo ora quali sono le diverse distinzioni da fare per quanto riguarda il bilinguismo e che ci aiuteranno a comprendere meglio questo fenomeno. La prima categorizzazione da fare è tra bilinguismo individuale e sociale:

1. Per bilinguismo individuale si intende l'uso di due lingue da parte del parlante o, come scrive Berruto “prendendo come punto di riferimento il singolo individuo” (Berruto G., 2019, 82), che possiamo tradurre come l'insieme delle competenze di un soggetto nei confronti delle lingue padroneggiate, per esempio “Marco è bilingue, parla inglese e russo”.
2. Si parla di bilinguismo sociale, citando ancora Berruto “prendendo come unità di riferimento una comunità o un gruppo” (Berruto G., 2019, 82), quando l'utilizzo di due lingue coinvolge un'intera comunità: “la Svezia è un paese bilingue”.

In base all'età di acquisizione delle due lingue parliamo di bilinguismo precoce o tardivo:

1. Il bilinguismo precoce si verifica quando il parlante viene esposto alle due lingue dalla nascita o nella primissima infanzia, in genere nel periodo 0-3 anni. A riguardo del bilinguismo precoce occorre fare un'ulteriore distinzione come specifica anche Abdelilah-Bauer “Il bilinguismo è precoce e simultaneo se due lingue sono presenti dalla nascita; è precoce e consecutivo se la seconda lingua è introdotta nell'ambiente

del bambino dopo i 3 anni.” (Abdelilah-Bauer B.,2008, 14).

2. Come scrive ancora Abdelilah-Bauer “Se il contatto con una seconda lingua comincia dopo i 6 anni, i meccanismi dell'apprendimento, diversi da quelli dell'acquisizione, conducono a un bilinguismo tardivo.” (Abdelilah-Bauer B., 2008, 14). Il bilinguismo tardivo quindi si verifica quando la seconda lingua è appresa nel periodo della pubertà, ovvero in fase adolescenziale o adulta.

I linguisti sono sempre stati in disaccordo sull'età che separa i due tipi di acquisizione ma la maggior parte concorderebbe sul fatto che fino all'età di 3 anni il bambino apprenderebbe le lingue simultaneamente e dopo i 3 anni consecutivamente. Molti anni fa alcuni ricercatori affermavano che i bambini apprendessero facilmente grazie alla plasticità del loro cervello. Abdelilah-Bauer scrive “la lateralizzazione del cervello, per esempio, ha luogo durante l'infanzia. La facilità dell'apprendimento, perciò, sarebbe legata alle condizioni di maturazione del cervello.” (Abdelilah-Bauer B., 2008, 27). Da questa citazione si può evincere come poi la plasticità andrebbe diminuendo con la crescita del bambino e renderebbe l'apprendimento sempre meno duttile e l'acquisizione di una seconda lingua sempre più difficile. Il linguista E.H. Lenneberg affermò che “il periodo propizio all'acquisizione del linguaggio va dall'infanzia alla pubertà” (E.H. Lenneberg, 1967, 164). Questa ipotesi definirebbe un periodo critico entro il quale il bambino apprenderebbe una lingua seconda spontaneamente al pari della lingua madre e che superato tale periodo il bambino apprenda la L2 in maniera incompleta. Tuttavia, come afferma anche Abdelilah-Bauer “L'idea che esista un solo periodo sensibile, che arriva fino alla pubertà, è oggi praticamente abbandonata. Molte ricerche mostrano che il limite temporale in questione non si può indicare in maniera così chiara.” (Abdelilah-Bauer B., 2008, 28). In altre parole, sebbene l'acquisizione della seconda lingua prima dei 3 anni permetta al bambino una padronanza delle quattro abilità quasi al pari della lingua madre, e sebbene dopo i 3 anni l'apprendimento proceda in maniera più lenta a causa della riduzione della plasticità del cervello, l'idea che esista un solo periodo propizio per l'apprendimento di una L2 che arriva fino alla pubertà è stata abbandonata in quanto molte ricerche hanno dimostrato che il limite del periodo critico non si può stimare in modo così chiaro.

In base alla competenza del parlante nelle due lingue possiamo parlare di bilinguismo equilibrato o dominante:

1. Per bilinguismo equilibrato si intende quando il parlante vanta la medesima

competenza in entrambe le lingue parlate. Questo tipo di bilinguismo tuttavia è considerato raro in quanto, come afferma Abdelilah-Bauer “in una società monolingue, praticamente non esistono occasioni per utilizzare indifferentemente l'una o l'altra lingua in tutte le situazioni della vita quotidiana.” (Abdelilah-Bauer B., 2008, 12).

2. E' considerato bilingue dominante colui che possiede maggiore competenza solo in una delle due lingue, di solito coincidente con la lingua materna, come scrive anche Marcato “padronanza in una delle due lingue che viene usata in modo significativamente maggiore.” (Marcato C., 2012, 27).

Possiamo affermare quindi che un bambino i cui genitori parlano due lingue differenti ha più possibilità di sviluppare un bilinguismo equilibrato, a condizione che venga esposto ad entrambe le lingue in misura eguale, i genitori cioè devono spartirsi i compiti quotidiani in parti uguali. Questo equilibrio si indebolirà a partire dal momento in cui il bambino inizierà a frequentare un ambiente monolingue come l'asilo nido o la scuola materna. Quale delle due lingue diventi prevalente e quale diventi minoritaria dipende dunque dall'ambiente che circonda il bambino. I genitori in questa fase dovranno compiere uno sforzo maggiore per mantenere le competenze della lingua diventata minoritaria, in modo da contrastare la tendenza dei bambini a non conservare un linguaggio senza una buona ragione. Su molti studi effettuati su bambini bilingui simultanei è stato osservato come i due sistemi possano non svilupparsi in perfetta sincronia nonostante i bambini siano stati esposti ad entrambe le lingue fin dalla nascita. Abdelilah-Bauer riporta un esempio che rende in modo semplice la competenza linguistica

Prendiamo dunque un terreno dato – l'equivalente dell'area del cervello riservata al linguaggio – sul quale si vogliono erigere due case giustapposte. La costruzione sarà condizionata dal fatto che le due case vengano ultimate insieme, e che sia però disponibile un solo muratore per terminare i lavori. Visto che una persona non può essere in due posti diversi nello stesso momento, quando il muratore costruirà una delle case, bisognerà per forza che interrompa la costruzione dell'altra (Barbara Abdelilah-Bauer, 2008, 19)

Con questo esempio, l'autrice vuole far comprendere in modo semplice e conciso che come un muratore non può costruire due case nello stesso momento un bambino non può apprendere due lingue simultaneamente.

Inoltre, grazie ai processi tecnologici e alla tecnica del neuroimaging, osservando il cervello

di bilingui precoci si è arrivati alla conclusione che “le regioni del cervello che processano il linguaggio sono praticamente sovrapposte, il che significa che le due lingue sono trattate come una sola.” (Barbara Abdelilah-Bauer, 2008).

La possibile dominanza di una delle due lingue quindi potrebbe dipendere dalla differente quantità di input provenienti dai genitori e dall'ambiente in cui si parlano quelle lingue. In conclusione, come affermato da Grosjean

in una società monolingue è raro esistano occasioni per utilizzare entrambe l'una o l'altra lingua in tutte le situazioni del quotidiano e quindi è altrettanto raro che si verifichi un bilinguismo equilibrato. Una lingua che viene utilizzata nella maggior parte dei contesti tenderà ad essere dominante sulla lingua che viene utilizzata in situazioni di poco significato. (Grosjean, 2010, 49-50)

In base al prestigio sociale che viene dato alle lingue all'interno della comunità e alla relazione tra di esse possiamo fare un'ulteriore distinzione, tra bilinguismo additivo e neutro o sottrattivo.

1. Baker e Wright definiscono il bilinguismo additivo come “the addition of a second language and culture is unlikely to replace or displace the first language and culture.” (Baker C. Wright W.E., 2017, 65). Ovvero esso si verifica quando c'è uno sviluppo alla pari di entrambe le lingue in quanto il parlante lo considera come un vantaggio per l'ambiente e la società in si trova a vivere ed è supportato al mantenimento di entrambe le lingue.
2. Al contrario, si parla di bilinguismo sottrattivo quando il bambino perde competenza nella L1 a favore di una L2 di maggioranza, a discapito quindi della lingua nativa. Hamers scrive *Subtractive bilinguality, on the other hand, develops when the two languages are competing rather than complementary*” e ancora “In this case, the more prestigious L2 will tend to replace L1, in the child's repertoire. (Hamers J.F., 1993, 56) In questo caso quindi abbiamo l'apprendimento di una lingua secondaria che compromette la lingua madre e che porterà ad una scarsa competenza bilingue.

Sempre rimanendo nell'ambito del prestigio, Joshua Aaron Fishman ha proposto la distinzione tra bilinguismo elitario e popolare.

1. Del bilinguismo popolare fanno parte gli individui che sono stati costretti ad apprendere una seconda lingua per la sopravvivenza, immigrati o persone che hanno cambiato paese per questioni di lavoro, in una sorta di bilinguismo imposto.
2. Il bilinguismo elitario invece si riferisce a colui che appartiene a una classe sociale

medio-alta e che impara una seconda lingua per questioni di prestigio e per accrescere la sua cultura, per esempio nel caso di studenti che fanno un viaggio studio in un paese straniero. Bettoni ci fornisce questo esempio “Mentre il bilinguismo dei figli dei diplomatici che si spostano in giro per le ambasciate del mondo è elitario, quello dei figli degli immigrati è bilinguismo delle masse subalterne.” (Bettoni C., 2006, 46).

Perché la comunicazione risulti efficace, è necessario che il parlante possieda abilità in almeno due competenze: comprendere e parlare, che possono poi essere allargate alla lettura e scrittura. In questo caso possiamo fare una distinzione tra bilinguismo passivo e attivo:

1. Il bilinguismo passivo, o ricettivo, si verifica quando una persona bilingue non possiede tutti i livelli di competenza in tutte e due le lingue o, come scrive Marcato “lo sviluppo delle abilità ricettive tende a precedere quello delle abilità produttive” (Marcato C., 2012, 24). Possono esserci casi cioè in cui il parlante comprende perfettamente la lingua ma non sa parlarla.
2. Contrariamente, se il bilingue è in grado di parlare e anche di scrivere in una lingua, per citare Marcato “tenendo conto delle abilità che costituiscono la competenza attiva -produzione orale, produzione scritta-.” (Marcato C., 2012, 24) parliamo di bilinguismo attivo o produttivo .

Per riassumere, questa distinzione guarda alla padronanza delle lingue e al grado delle competenze linguistiche del parlante, che come abbiamo visto è raro riesca a padroneggiare perfettamente tutte le abilità.

Se invece consideriamo l'organizzazione cognitiva delle lingue e il contesto in cui vengono acquisite identifichiamo bilinguismo composito e coordinato, che si concentra sul grado di separazione delle due lingue parlate dal soggetto bilingue:

1. Quando il parlante possiede due segni linguistici per un unico sistema di rappresentazioni mentali o significati il bilinguismo è allora chiamato composito. Questo tipo di rappresentazione è tipica dei bilingui precoci, che apprendono le due lingue simultaneamente e le utilizzano nello stesso contesto. Per esempio per un bilingue anglo/francese le parole cat e chat sarebbero associate entrambe all'immagine di un gatto.
2. “nelle situazioni di bilinguismo coordinato i parlanti bilingue padroneggiano in modo alquanto equilibrato la competenza delle due lingue” (Minerva F.P., 1980, 140). Il bilingue coordinato, quindi, possiede due sistemi linguistici indipendenti che controlla



in modo distinto, come se fosse nativo in ciascuna lingua. Riprendendo l'esempio precedente del parlante anglo/francese, egli assocerà la parola *cat* all'immagine *cat* e la parola *chat* all'immagine di *chat*. Questo tipo di bilinguismo è collegato ai bilingui tardivi, come per esempio i soggetti monolingui che si trasferiscono in paesi in cui si parla un'altra lingua e che quindi non imparano le lingue contemporaneamente. Essi mantengono il vocabolario di ciascuna lingua ben diviso ed ogni parola ha il suo significato preciso.

Riassumendo, si intende *bilingue composito* colui che possiede un unico significato ma due termini per esprimersi e *bilingue coordinato* colui che possiede due significati e due termini per esprimersi.

In base al contesto in cui il parlante impara ad apprendere le due lingue si può parlare di bilinguismo primario o secondario:

1. Il primo si verifica quando il bambino è esposto ad entrambe le lingue in famiglia, e quindi tramite i genitori, o se nell'ambiente in cui vive vengono parlate entrambe le lingue in più contesti.
2. Il secondo invece ha luogo quando il bambino apprende la lingua in ambiente L2 ovvero in contesti formali ed educativi, l'apprendimento della lingua avviene cioè in maniera deduttiva, per esempio a scuola o un corso di lingue tramite l'insegnante che fornisce le regole grammaticali e il materiale utile all'acquisizione della seconda lingua. Bettoni scrive "In secondo luogo, in ambiente L2 la lingua viene imparata di solito spontaneamente, mentre in ambiente L1 con lo studio. In questo caso la letteratura distingue tra bilinguismo primario nel primo caso e bilinguismo secondario nel secondo." (Bettoni C., 2006, 45).

Per quanto riguarda lo scopo che spinge un individuo a diventare bilingue:

1. Se il parlante desidera apprendere una lingua diversa da quella materna per scopi utilitaristici, quindi per scopi scolastici o lavorativi, la lingua quindi rappresenta uno strumento di cui necessita, ci troveremo davanti ad un bilinguismo strumentale.
2. Se un individuo desidera imparare una lingua per scoprire una nuova cultura e comunicare con i parlanti della stessa si parlerà di bilinguismo integrativo. In questo caso il parlante non ha solo il desiderio di diventare bilingue ma anche biculturale (Bettoni C., 2006, 46).

In conclusione, possiamo affermare che il bilinguismo è influenzato da molti fattori, cognitivi,

linguistici e sociali e che quindi rappresenta un fenomeno in continuo mutamento. Nel corso della sua vita l'individuo è portato al bilinguismo per innumerevoli ragioni, può apprendere una seconda lingua in modo spontaneo, dalla nascita o a seguito del trasferimento in un altro paese e può apprenderla a causa di pressioni sociali, quel che è certo è che non rientrerà mai in una categoria ben definita ma si ritroverà ad appartenere in maggiore e minore quantità a categorie diverse.

### **1.2.2 Le caratteristiche del bilinguismo**

L'acquisizione di una o più lingue coinvolge la partecipazione di diversi fattori di natura biologica, psicologica e sociale, questo a sottolineare che il processo coinvolge la persona nella sua totalità. L'apprendimento di una lingua quindi non è da vedersi come in funzione di uno di questi 3 fattori, ma come l'interazione di tutti questi fattori e l'interazione degli uni con gli altri.

#### Fattori biologici

Tra i fattori biologici più importanti ricordiamo la plasticità cerebrale, già citata in precedenza, che consiste nella capacità del cervello di variare la propria struttura e le proprie funzionalità a seconda delle attività dei neuroni in relazione al periodo sviluppo del soggetto in questione. Questo stato di plasticità cerebrale sarebbe circoscritto entro un periodo di tempo dello sviluppo biologico e favorirebbe l'apprendimento e lo sviluppo linguistico nell'individuo. Quest'ultimo è uno strumento fondamentale per la specie umana in quanto, come scrive Abdelilah-Bauer

Il linguaggio è la nostra modalità di esseri umani di comunicare idee, emozioni e desideri per mezzo di un sistema di simboli. Non si tratta solo di un mezzo per codificare significati, ma anche di uno degli strumenti che ci permettono la comunicazione tra persone. (Abdelilah-Bauer B.,2008, 1)

Per questo è importante che durante il processo di apprendimento di una o più lingue straniere il bambino venga esposto alle lingue quotidianamente e abbia la possibilità di utilizzarlo. Così facendo il cervello si adatta mano a mano alla situazione e apprende, depositando le conoscenze acquisite nella parte grammaticale del cervello stesso.

## Fattori psicologici

Come già detto in precedenza, alcuni studiosi credono che il periodo più favorevole per l'apprendimento ottimale di una seconda lingua sia quello tra i 3 e gli 8 anni e che dopo questo arco temporale ci sia un declino nell'acquisizione del linguaggio. Molti studiosi, tra cui Leopold, Lenneberg e Penfield hanno stabilito che il bambino deve essere immerso fin dalla nascita nella seconda lingua per permetterne uno sviluppo ottimale. Penfield e Roberts hanno formulato l'ipotesi del periodo critico, secondo il quale entro questo arco di tempo sarebbe possibile acquisire una seconda lingua a livello nativo, citando Abdelilah-Bauer

Inoltre, l'ipotesi di Lenneberg implica anche che, fino alla pubertà, il bambino sia in grado di acquisire una seconda lingua in maniera intuitiva e raggiungere lo stesso livello di perfezione della prima lingua, quella materna. (Abdelilah-Bauer B., 2008, 27)

Poi ci sarebbe un declino nella capacità dell'apprendimento linguistico, dovuta ad una perdita di plasticità cerebrale seguita dalla lateralizzazione degli emisferi che si completa. Allo stesso tempo però si riscontrano alcuni “casi di 'bambini selvaggi' che hanno imparato a parlare tardi” (Abdelilah-Bauer B., 2008, 27) per esempio alcuni dopo i 13 anni, che dimostrano che l'acquisizione del linguaggio è ancora possibile dopo una certa età. Tra i vari motivi che favorirebbero i bambini nell'apprendimento ci sarebbe la loro predisposizione naturale ad imitare i suoni e le parole che sentono dalle persone che li circondano e che vivono nell'ambiente in cui crescono. Per questo motivo i bambini sembrano più predisposti ad acquisire in modo naturale una pronuncia pari a quella di un madrelingua o a detta di alcuni, nessun accento nelle lingue parlate.

La teoria del periodo critico, chiamato ormai al giorno d'oggi periodo sensibile, non esclude che gli adulti possano imparare nuove lingue oltre alla L1, ma vuole evidenziare come il processo risulti più semplice per i bambini e come invece per gli adulti sia riscontrato un aumento delle difficoltà mano a mano che avanza l'età. Come afferma Abdelilah-Bauer

L'ipotesi del periodo critico è stata ampiamente ripresa da coloro che hanno voluto insistere sull'importanza di introdurre la seconda lingua prima dei 12 anni, età oltre la quale l'apprendimento diventerebbe un compito arduo e un bilinguismo soddisfacente diventerebbe impossibile. (Abdelilah-Bauer B., 2008)

Balboni scrive “Acquisire è uno sforzo: la mente deve accomodare in memoria le nuove

informazioni, integrarle nella propria architettura e ciò comporta anche un ridisegno delle sinapsi, cioè dei collegamenti chimico-elettrici tra i neuroni del cervello.” (Balboni P.E., 2014, 170). Il tutto comporta al cervello uno sforzo notevole, l'energia per compiere ciò è costituita da un fattore importante che determina il successo dell'acquisizione di una lingua: la motivazione, ovvero l'atteggiamento e lo stato d'animo del soggetto verso l'apprendimento della lingua stessa. La motivazione, come scrive Balboni, è quando “l'hardware e il software mentale compiono uno sforzo notevole: l'energia per fare questo – e per sostenere anche le fatiche sociali di un corso di lingua (tempo, denaro, tentativi falliti ecc.)” (Balboni P.E., 2012, 86). In sostanza quello sforzo che l'individuo deve compiere per superare ostacoli, delusioni e difficoltà mantenendo alto l'interesse nei confronti dell'acquisizione linguistica. E' possibile avvalersi di due modelli che possono spiegare la motivazione: il modello ego-dinamico di Renzo Titone e il modello tripolare di Paolo E. Balboni. Questi due modelli sono in alcune sezioni complementari tuttavia in altre tendono anche a sovrapporsi. Titone afferma che “ogni persona, o meglio il suo ego (per questo il modello è detto egodinamico): ha un progetto di sé più o meno consapevole ed esplicito” (Balboni P.E., 2014, 170), quello che viene chiamato auto-realizzazione, ovvero il portare a termine dei progetti prefissati per la realizzazione di se stessi e auto-promozione, ovvero l'adattamento e il rinnovamento di questi progetti. Prendiamo ad esempio una persona che vuole realizzare un progetto, sempre per citare Titone “Se questo progetto richiede la conoscenza di una lingua, la persona individua una strategia: decide di iscriversi a un corso, compra un CD-Rom in edicola, va all'estero per una vacanza-studio ecc.” (Balboni P.E., 2014, 170). A questo punto entra in scena il momento tattico, ovvero il momento di contatto concreto con il corso di lingua, il corso audio o il viaggio. Citando Balboni

Se si ottengono risultati non troppo distanti dall'attesa senza dover pagare costi fisici, economici e psicologici eccessivi, si rinforza la strategia e questa invia un feedback positivo all'ego, che quindi continua a mantenere in movimento il processo, a dare energia, motivare il lavoro. (Balboni P.E., 2014, 170)

Al contrario quindi, nel caso in cui l'ego riceva un feedback negativo, la motivazione diminuisce e il progetto di apprendere una lingua svanisce.

Nel modello tripolare invece vengono individuate le tre cause che governano le azioni umane: dovere, bisogno e piacere. Balboni sostiene che “Il dovere regna sovrano nelle situazioni didattiche tradizionali.” (Balboni P.E., 2014, 171), ma se un soggetto si sente in obbligo di

dover imparare una lingua non la acquisirà mai in quanto queste informazioni andranno a depositarsi nella memoria a breve termine e si verificherà una situazione di apprendimento. Tuttavia, come afferma Caon “With the objective of forming, we can bring to the surface in the students a -sense of duty- that is both extrinsic and intrinsic in nature and that can generate a full and profound pleasure”(Caon F., 2020, 445), questo dovere può trasformarsi in senso del dovere. Viene quindi prodotta motivazione legata al piacere di stare facendo il proprio dovere verso qualcuno, come può essere il docente del corso di lingua, per il quale si prova stima e apprezzamento. Il bisogno, come scrive ancora Balboni “E' una motivazione legata primariamente all'emisfero sinistro del cervello, quello razionale e consapevole; è una motivazione che funziona, ma presenta due limiti.” (Balboni P.E., 2014, 170). Prima di tutto è necessario che il soggetto percepisca il bisogno e, in secondo luogo, funziona solo fino a quando la persona percepisce di aver raggiunto il suo scopo e quindi di aver soddisfatto il bisogno. Come ultimo componente del modello di Balboni abbiamo il piacere, “Motivazione essenzialmente legata all'emisfero destro, ma che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro, divenendo in tal modo potentissima.” (Balboni P.E., 2014, 171). Se il docente usa metodologie che inducono piacere, questo può motivare lo studente ad apprendere in maniera più efficace perché le informazioni andranno a depositarsi nella memoria a lungo termine, in questo modo invece di un processo di apprendimento si verifica una situazione di acquisizione.

“Il modello tripolare si integra con quello egodinamico quanto osserva come uno studente decida se le azioni che ha intrapreso confermano la sua strategia a lungo respiro.” (Balboni P.E., 2014, 171-172) e rafforzano l'idea che imparare una lingua straniera sia non solo utile (bisogno) ma anche stimolante (piacere) anche nei casi in cui questo apprendimento sia imposto (senso del dovere).

### Fattori sociali

Un ruolo fondamentale per l'acquisizione di una seconda lingua da parte di un bambino è rivestito dall'ambiente che lo circonda e in cui vive. Ancora prima della nascita il feto ascolta, interiorizza e cataloga i suoni e li separa dal rumore circostante quindi l'ambiente è un fattore determinante perché condiziona l'esperienza linguistica di un bambino fin dal primo istante. Una dei primi fattori ambientali che favoriscono l'acquisizione delle lingue è rappresentata dai

genitori, i quali determinano la qualità e quantità di tempo che il bambino trascorrerà a contatto con le lingue parlate in casa. Sembra che durante i primi anni di vita la quantità di enunciati che un bambino ascolta in una lingua dai genitori sia collegata alla produzione che il bambino farà in quella stessa lingua: un bambino che senta il doppio di una lingua dalla madre rispetto a ciò che sente dal padre, avrà più possibilità di produrre enunciati in quella lingua. Come scritto da Grosjean, “Ci sono 5 strategie che si possono seguire per favorire il bilinguismo dei propri figli.” ( Grosjean F., 2015, 181):

1. La prima e più nota è quella chiamata “una persona una lingua” attraverso la quale ogni genitore parla al bambino nella propria lingua.
2. La seconda è quella che l'autore chiama “casa-fuori casa” che consiste nel parlare al bambino utilizzando la lingua di minoranza tra le mura domestiche e utilizzare l'altra lingua fuori casa, quest'ultima verrà rafforzata mano a mano che il bambino inizierà a frequentare il nido, l'asilo e successivamente la scuola primaria. Come scrive Grosjean L'idea è che in casa si parli solo una lingua, di modo che essa sia acquisita in modo efficace, mentre l'altra il bambino l'acquisirà avventurandosi fuori casa e, successivamente, andando al nido e infine a scuola. (Grosjean F., 2015, 182)
3. Abbiamo poi quella che Grosjean chiama “prima una lingua” che “consiste nell'usare con il bambino prima una lingua e solo dopo, intorno all'età di quattro o cinque anni, introdurre l'altra” (Grosjean F., 2015, 182). I genitori che mettono in atto questa strategia parlano al figlio prima in una lingua, di solito quella di minoranza, fino all'età di 4-5 anni per poi introdurre l'altra, in questo modo il bambino avrà modo di concentrarsi nei primi anni di vita sulla prima lingua e solo in un secondo momento nella seconda lingua.
4. La quarta strategia, chiamata dall'autore “ora della lingua”, consiste “nell'usare una lingua in certi momenti” (Grosjean F., 2015, 182) della giornata e l'altra lingua negli altri, per esempio si potrà utilizzare la lingua minore al mattino e la lingua nazionale durante il pomeriggio e la sera o viceversa.
5. Infine, l'ultima strategia “consiste nell'usare le due lingue in modo intercambiabile, lasciando che siano fattori come l'argomento, la persona con cui si parla, la situazione ecc. a stabilire quale lingua usare.” (Grosjean F., 2015, 183).

Il secondo fattore è rappresentato dagli altri bambini ovvero fratelli, amici o compagni di scuola che il bambino incontra nell'ambiente in cui vive. Con loro impara a scoprire l'ambiente che lo circonda e a rafforzare una o entrambe le lingue parlate in ambienti quali

l'asilo, il parco giochi o la casa stessa. Infine, un'ulteriore elemento determinante è costituito dalla scuola, in cui il bambino passa allo step successivo, ovvero da quello rappresentato dall'ambiente familiare per passare ad un ambiente formativo in cui svilupperà le regole della lingua nazionale. Abdelilah-Bauer scrive

Tutti gli studi confermano che è interessante continuare a esporre il bambino a due lingue. I genitori devono avere coscienza dell'importanza della prima lingua, che costituisce un 'tesoro di famiglia' di cui ci si dovrà prendere cura. La conoscenza di un'altra lingua qualunque è sempre un vantaggio per il bambino, sul piano cognitivo, personale e sociale. (Abdelilah-Bauer B., 2008, 88)

Il passaggio da bambino ad adulto e il suo inserimento nella società non riguarda solo fattori fisiologici e sociali ma anche linguistici, in cui il bambino passa da un linguaggio locale e appreso dalle sollecitazioni della famiglia, quindi da genitori, fratelli e parenti, ad un linguaggio più specifico appreso in un ambiente formativo e ufficiale quali l'asilo e successivamente la scuola.

Si riporta di seguito un interessante estratto dal libro di Barbara Abdelilah-Bauer

Contrariamente a quello che accade per le lingue morte, come il latino o il greco antico, una lingua viva non ha ragion d'essere senza intervenire nelle iterazioni con gli altri. E' nel corso di queste iterazioni, nelle situazioni in cui si comunica, che la lingua si evolve, prende l'impronta culturale della famiglia, degli amici del gruppo sociale nel quale viene usata. (Abdelilah-Bauer B., 2008, 31)

Gli individui appartengono a più culture o meglio ad una rete di culture. Al giorno d'oggi è difficile definire una persona mono-culturale, ovvero che si identifica con una sola cultura, perché a causa delle immigrazioni e del fatto che persone con un bagaglio culturale diverso vivono nello stesso ambiente, gli elementi di diverse culture si sono fusi e questo si riflette anche sul linguaggio. Padroneggiare più codici linguistici permette di condividere la propria cultura e tramandarla e allo stesso tempo avere accesso a culture differenti. L'ambiente in cui il bambino vive è ricco di stimoli e punti di vista che concernono la cultura, crescendo egli impara le norme e i valori dell'ambiente in cui vive e fa suoi gli usi e le pratiche culturali della comunità. Un bambino bilingue a differenza di un bambino monolingue interiorizzerà i comportamenti e i modi di fare di entrambe le lingue e crescendo imparerà a comportarsi, per esempio, da francese con i francesi e da inglese con gli inglesi perché ha imparato che ogni cultura è differente e che ciascuna richiede determinate norme che possono essere simili o completamente differenti le une dalle altre. Una delle paure primarie dei genitori di bambini

bilingue, ma che riguarda anche un po' la visione della società per quanto riguarda gli adulti bilingue, è la paura che egli non si sentano appartenenti a nessuna delle due culture e che quindi non riconoscano la propria appartenenza culturale. In realtà, c'è una credenza che il bilinguismo corrisponda di per sé con una doppia identità culturale: “Vi sono molti casi di soggetti che, pur appartenendo a una cultura principale, si avvalgono regolarmente di due o più lingue.” (Grosjean F., 2015, 107), oppure vi sono molti individui bilingue che appartengono a due culture. Essere biculturale attribuisce molti vantaggi. I soggetti sono in grado di partecipare, in proporzioni variabili, agli eventi di due culture e adattano i loro comportamenti, abitudini, valori e lingua d'uso in base alla cultura della persona che si trovano davanti, pertanto si adatteranno in maniera diversa sia con la lingua che con gli atteggiamenti a seconda che si trovino davanti, per esempio, una persona di cultura cinese oppure inglese. “Infine, fanno interagire e mescolano aspetti che provengono dalle diverse culture.” (Grosjean F., 2010, 108).

Per riassumere, le persone biculturali in alcuni casi adottano i comportamenti di una o dell'altra cultura, in altri casi mettono in atto una fusione degli atteggiamenti, valori e convinzioni di entrambe le culture portandole a fondersi in un'unica configurazione. Pertanto possiamo definire le persone biculturali come capaci di adattarsi a situazioni e contesti diversi ma anche ad attuare una fusione dei vari aspetti delle due culture. Citando Grosjean

I bilingui che sono anche biculturali possono collocarsi in vari punti di un continuum e comportarsi in modo differenziato a seconda della situazione nella quale si trovano. A un estremo assumeranno una modalità mono-culturale perché interagiscono con soggetti che appartengono a un'unica cultura o anche a più culture, ma delle quali ne condividono soltanto una. (Grosjean F., 2015, 110)

Trovandosi a questo estremo, la persona bilingue riesce a comportarsi in maniera consona solo se possiede una sufficiente conoscenza della cultura in questione e se riesce a disattivare del tutto o al meglio le altre culture in modo che queste non creino interferenze. La cosa non risulta sempre semplice, un bilingue può sempre disattivare una delle due lingue e adoperare soltanto l'altra senza interferenze, mentre è possibile che una persona biculturale non riesca sempre a disattivare l'altra cultura quando si trova in un contesto mono-culturale, proprio perché i suoi atteggiamenti, convinzioni e credenze sono la commistione di due o più culture differenti con cui convive fin dalla nascita.

Il cambio di codice, o code-switching, è una pratica molto comune negli scambi verbali tra soggetti bilingui, i quali spesso utilizzano senza rendersene conto questa modalità di



comunicazione in quanto sono concentrati a trasmettere al loro interlocutore il messaggio che vogliono far arrivare, piuttosto che prestare attenzione al codice verbale con cui questo viene espresso, consci ovviamente del fatto che l'altra persona è in grado di comprendere entrambe le lingue utilizzate.

Per quanto riguarda il cambio di codice ci sono pareri differenti da parte di monolingui e bilingui:

1. I monolingui tendono ad avere un atteggiamento negativo nei confronti del fenomeno, pensano che coloro che utilizzano questa strategia non siano in grado di padroneggiare bene nessuna delle due lingue e per questo denominano coloro che la utilizzano "semilingui". Come scrive Grosjean "Atteggiamenti negativi come questi, così come il timore che il cambiamento di codice possa condurre a una qualche forma di 'semilinguismo', hanno portato alcuni bilingui a scoraggiarlo e a evitare di usarlo essi stessi." (Grosjean F., 2015, 64)

Tuttavia, questa convinzione non è stata provata, in quanto la commutazione di codice richiede oltretutto una buona conoscenza in più lingue e non viene praticata a causa di una conoscenza insufficiente delle lingue in questione.

2. Per quanto riguarda i bilingui, alcuni credono che il fenomeno sia del tutto naturale e da sfruttare per i vantaggi che può offrire, altri considerano la commutazione come sintomo di contaminazione o pigrizia dimostrando oltretutto poca tolleranza nei confronti dei parlanti che ne fanno uso.

Ma andiamo a vedere i motivi che spingono il parlante a mettere in atto questa scelta linguistica per dissipare i timori sopracitati. Il motivo principale che spinge una persona bilingue ad utilizzare un cambio di codice è la necessità di soddisfare un bisogno linguistico, ovvero esprimere una parola o un'intera frase che non si ricorda nella lingua che sta utilizzando o, come accade più spesso, in necessità di elementi della frase diversi per esprimere al meglio quello che vuole comunicare. Come afferma Grosjean "Se la persona con la quale si sta parlando comprende l'altra lingua e accetta i cambiamenti di codice, e la parola o l'espressione migliore appartiene a quella lingua, la si può semplicemente inserire in ciò che si sta dicendo." (Grosjean F., 2015, 65). Può capitare per esempio che un bilingue anglo-francese che stia sostenendo una conversazione in inglese con il suo interlocutore, decida di inserire una parola o una frase in francese perché ritiene che essa esprima meglio quello che vuole comunicare, magari con anche solo una sfumatura che non avrebbe trovato il

corrispettivo in inglese. Alcune volte invece il parlante è in difetto della terminologia specifica di un determinato settore in una delle lingue che padroneggia e quindi utilizza l'altra lingua per compensare la lacuna, quindi citando Grosjean

se l'ambito è coperto in tutto o in parte da una lingua diversa rispetto a quella che si sta parlando in un preciso momento, e se la situazione consente il cambiamento di codice, allora introdurremo le parole e le espressioni di cui abbiamo bisogno.

(Grosjean F., 2015, 65)

E' possibile che il bilingue faccia uso del code-switching per continuare con l'ultima lingua utilizzata durante la comunicazione, per citare chi ha detto una determinata cosa oppure per fare riferimento ad avvenimenti collegati con quella lingua. Un altro utilizzo è legato alla volontà di sottolineare il destinatario all'interno dello scambio verbale con più persone, in questo caso è possibile personalizzare il messaggio per un interlocutore specifico. Utilizzare il cambiamento di codice durante una conversazione è altresì usato come strategia comunicativa o sociale per dimostrare che si è coinvolti nel discorso o per guadagnare uno status superiore dimostrando le proprie competenze.

Il fenomeno della commutazione dei codici è presente sia nel bambino che nell'adulto, avviene in modo naturale nei bambini che crescono in famiglie in cui i genitori parlano ognuno la propria lingua e può capitare che il bambino adotti il code-switching perché lo sente fare dai genitori stessi. Quindi, considerando che i bambini apprendono a parlare ascoltando i suoni e le parole delle persone che li circondano, essi procedono per imitazione del comportamento linguistico dei genitori. Durante la crescita, il bambino avrà occasione di affinare sempre di più questa tecnica e trasformarla in una risorsa da utilizzare nei modi e per gli scopi sopracitati. Prima che il bambino sia in grado di utilizzare al meglio il cambiamento di codice durante una conversazione deve avvenire la consapevolezza che egli sia capace di parlare due lingue diverse, cosa che avviene di solito intorno ai 3-4 anni. Come scrive anche Abdelilah-Bauer "Soltanto vero i 3 anni i bambini comincerebbero a prendere coscienza dell'esistenza di due sistemi linguistici, e del fatto che le due lingue sono completamente separate, a livello lessicale e grammaticale."(Abdelilah-Bauer B.,2008, 50). Dal momento in cui egli acquisirà questa consapevolezza, inizierà ad usare le due lingue in modo coerente con la situazione o l'interlocutore che si troverà davanti.

### 1.3 Plurilinguismo

L'aggettivo straniera viene spesso utilizzato con accezione scorretta per descrivere realtà linguistiche diverse. Verranno ora chiariti i vari significati che può assumere la parola lingua in base al contesto e all'ambiente in cui viene appresa:

1. La lingua materna (L1), definita dall'Enciclopedia Treccani come “La lingua appresa o comunque parlata dai genitori o antenati.” (Enciclopedia Treccani) è la lingua, o le lingue nel caso di genitori bilingue o plurilingue, che viene appresa da un individuo tramite un processo di acquisizione naturale e spontaneo.
2. La lingua straniera (LS), definita da Balboni “Una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola.” (Balboni P.E., 2012, 125), è la lingua che non è presente nell'area in cui viene studiata ed è appresa a scuola e il cui input è quindi presentato dall'insegnante: un esempio sono l'inglese, il tedesco e il francese insegnati alle scuole medie in Italia.
3. La lingua seconda (L2), sempre citando Balboni “E' quella che lo studente può trovare anche fuori della scuola” (Balboni P.E., 2012, 126), è quella appresa al di fuori dell'ambiente scolastico e formale come nel caso di uno studente italiano che vada a studiare l'inglese a Londra. L'input in questo caso proviene dall'ambiente esterno e l'apprendimento ha come obiettivo l'integrazione nel paese in cui ci si trova.
4. “Si definisce 'etnica' la lingua della comunità di origine di una persona quando essa non è la sua lingua materna.” (Balboni P.E., 2012, 126). Ovvero la lingua è comunque presente nell'ambiente in cui vive: è il caso per esempio dei figli di immigrati nati in Italia che parlano italiano ma a casa in famiglia sentono parlare la loro lingua d'origine.
5. Infine abbiamo il concetto di lingua franca, rappresentata dal latino per oltre mille anni a cui è subentrato il francese e poi l'inglese: “Si tratta di una lingua usata di solito in maniera semplificata per facilitare la comunicazione internazionale.” (Balboni P.E., 2012, 126). Non c'è quindi interesse per la cultura britannica o americana ma l'insegnamento è volto a far apprendere una lingua semplificata dal punto di vista lessicale, sintattico e fonologico in modo da risultare comprensibile a tutti.

Non si può quindi affermare che un individuo sia monolingue, o monoculturale, in quanto le lingue lo accompagnano dalla nascita fino all'età adulta per svariati motivi e in svariate situazioni, ciò fa sì che ogni persona, anche con la sola conoscenza della propria lingua madre

e di un dialetto venga considerata plurilingue. E' importante a questo punto operare un'altra distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo. Vediamo prima di tutto le definizioni secondo l'enciclopedia Treccani, che definisce il plurilinguismo come

Situazione di una comunità o di un territorio in cui, per la posizione di confine o per la composizione etnica, sono in uso più lingue; anche, la capacità di un singolo individuo o di un gruppo etnico di esprimersi facilmente in più lingue, o anche dialetti, o di usare più livelli di linguaggio.

Per quanto riguarda il multilinguismo viene fornita questa definizione: “La capacità di un individuo o di un gruppo etnico di usare alternativamente, e senza difficoltà, lingue diverse”. (Enciclopedia Treccani) Da queste due definizioni possiamo evincere come i due termini siano considerati sinonimi e che quindi multilinguismo e plurilinguismo siano considerati fenomeni analoghi.

Secondo il Consiglio d'Europa invece, il termine plurilinguismo si riferisce, come scrive Luise

Alle competenze individuali in un soggetto relative alla capacità di imparare e usare più lingue. Il multilinguismo d'altro canto vede il fenomeno della molteplicità di codici di comunicazione non dal punto di vista della persona ma da quello sociale. (Luise M.C., 2013, 527)

Riguarda quindi la presenza di più lingue a disposizione dei parlanti che compongono una comunità in una data area geografica, senza la necessità che siano comprese e usate da tutti.

Come il bilinguismo, anche il plurilinguismo può essere suddiviso in diverse categorie. Una prima distinzione che può essere operata è quella tra plurilinguismo esogeno ed endogeno:

1. il plurilinguismo esogeno “quando è costituito dalle diverse lingue” (Marcato C., 2012, 8);
2. il plurilinguismo endogeno al contrario contraddistingue le lingue parlate all'interno della stessa comunità, ovvero quando riguarda la variazione interna ad un determinato sistema linguistico.

Se invece si fa riferimento al territorio, si può attuare una differenziazione tra plurilinguismo territoriale e istituzionale:

1. Si parla di plurilinguismo territoriale quando all'interno dello stesso territorio che mostra unità politico-geografica si trovano a convivere diverse lingue;
2. Quando invece le amministrazioni fanno utilizzo di più lingue per comunicare con i cittadini si parla di plurilinguismo istituzionale, degli esempi possono essere la Svizzera, in cui i cittadini parlano tedesco, francese e italiano oppure il Canada in cui

l'amministrazione comunica attraverso la lingua francese o inglese.

L'ultima ma forse più importante distinzione da fare, e che abbiamo già trovato nel bilinguismo, è quella tra individuale e collettivo:

1. quando si parla di plurilinguismo all'interno di un gruppo o di una società ci riferiamo a plurilinguismo sociale o collettivo;
2. quando ci concentriamo sul singolo parlante si parla di plurilinguismo individuale.

### **1.3.1 I vantaggi del plurilinguismo**

Scrive Luise M.C. “Ancora negli anni Sessanta il bilinguismo era visto come causa di problemi nello sviluppo cognitivo, psicologico e affettivo, di ritardo linguistico e di insuccesso scolastico.” (Luise M.C., 2014, 527), per questo veniva adottata una politica sociale e scolastica volta a far assimilare ai bambini stranieri la lingua e la cultura dominante del paese in cui si trovavano a vivere. Una delle concezioni errate è che i bambini plurilingue impieghino più tempo nell'apprendimento delle lingue rispetto ai bambini monolingue, la ricerca ha però sfatato questo mito dimostrando che entrambi impiegano lo stesso tempo quando si tratta di imparare una lingua, in quanto i bambini bilingue sviluppano fin da subito delle strategie di apprendimento linguistico più flessibili rispetto ai loro coetanei monolingue. Luise scrive ancora (Luise M.C., 2014, 529):

Una ricerca promossa dalla Commissione Europea ha cercato di stabilire il legame tra plurilinguismo e creatività.” e “In particolare il plurilinguismo influisce positivamente su sei fattori legati al concetto multidimensionale di creatività:

1. la flessibilità mentale, la quale permette all'individuo di adattarsi in diverse situazioni comunicative e interculturali;
2. la capacità di risolvere problemi, che permette alla persona di analizzare il problema da risolvere o il compito e portarlo a termine nel modo più ottimale;
3. le abilità metalinguistiche, ovvero l'essere consapevoli delle caratteristiche di ogni lingua e il saper parlare della lingua;
4. le abilità interpersonali, in cui il plurilingue è particolarmente abile in quanto riesce a interagire con diversi interlocutori in contesti differenti;
5. le capacità di imparare, soprattutto circoscritte alle abilità mnemoniche;
6. i processi di invecchiamento, infatti la capacità di parlare più lingue rallenterebbe il

processo di invecchiamento cognitivo.

Concludiamo questo paragrafo parlando delle politiche europee a favore del plurilinguismo che puntano alla formazione e all'educazione linguistica. Nell'ambito della formazione scolastica Unione Europea mira a innanzitutto ad un accostamento precoce delle lingue straniere fin dai primi anni di scuola d'infanzia, formazione e aggiornamento costante degli insegnanti e ricerca di metodologie e tecnologie didattiche per favorire l'apprendimento nei bambini. Infine, “La formazione e l'istruzione lungo tutto l'arco della vita sono il requisito fondamentale per esercitare la cittadinanza attiva e democratica.” (Luise M.C., 2014, 531) questo processo può essere riassunto con l'espressione “Lifelong Learning and Lifewide Learning”.

La globalizzazione e la necessità di intrattenere rapporti e contatti con persone di altre lingue e culture hanno spostato il focus dell'educazione plurilingue dal modello di parlante nativo a quello dell'intercultural speaker, che Luise definisce come “Colui che è in grado di utilizzare più lingue tra cui anche una lingua franca e a confrontarsi con appartenenti a culture diverse dalla propria” (Luise M.C., 2014, 533).

## CHAPTER 2

### LANGUAGE EDUCATION

This chapter will deal with language education. We will examine the main approaches and methodologies that have followed one another over the years in this field: the grammar-translation method, the natural approach, and the communicative approach. Then, we will talk about the two protagonists of language learning, i.e. student and teacher, focusing on language teaching to children.

#### 2.1 Language Education

I want to start this paragraph with a quotation by Balboni, who gives us a definition of language education that I found particularly suitable to start from the foundations of educational linguistics

*l'azione che mira a far emergere nell'uomo la facoltà del linguaggio, cioè la capacità spontanea di acquisire non solo la lingua nativa ed altre lingue presenti nell'ambiente che ci circonda, ma anche altre lingue acquisite parzialmente o pienamente nel corso della vita. (Balboni, 2012, p.5)*

In order to live in a complex and multicultural society like today's one, there is a need for teaching that takes into account that people must:

1. communicate, an action that refers to the sciences of language and the sciences of communication;
2. communicate with people belonging to the same culture or who are part of different cultures, therefore with a reference to sociology;
3. learn a non-native language, for which there is also a neuro-psycholinguistic component;
4. learn in informal environments (schools, universities, business courses, etc.) and,

therefore, in situations aimed at training under the guidance of a teacher and with the support of fellow students who help the acquisition and do not slow down the process. This is why we can define language teaching strongly trans-disciplinary. It is not only part of educational linguistics or communication sciences, but it draws knowledge from many areas of study. Moreover, it transforms them into a compact and concrete system that allows the training of people for life-long learning in which the individual masters the mother tongue and other languages to better live in a globalized society. First of all, we need to clarify two fundamental terms that will help us better understand when dealing with the various teaching methodologies: approach and method.

1. The approach is “La filosofia di fondo: l'idea che si ha di lingua, di cultura, di comunicazione, di studente, di insegnante di insegnamento.”(Balboni P.E., 2012, 7). It concerns all the tools for the organization of language education, i.e. curriculum, levels, programming, verification, and certification tools. It doesn't have to be confused with the teaching methodologies that concern all the activities carried out in the class (role-play, dialogues, questions, etc ...).
2. The method is “La traduzione dell'approccio in procedure operative per mezzo delle quali organizzare e realizzare le indicazioni dell'approccio stesso.” (Balboni P.E., 2012, 7). In other words, the set of operations that allow the implementation of the chosen approach.

The skill of the teacher lies in the selection of didactic techniques that are adequate to the chosen method and consistent with the approach.

### **2.1.1 The parameters of language teaching**

After having clarified the meaning of approach and method, it is necessary to describe some parameters useful for comparing “I movimenti glottodidattici che hanno caratterizzato il XX secolo e che più o meno esplicitamente sono approdati nel XXI.” (Balboni P.E., 2012, 8 ):

- a) the main theories, which indicate the areas of study at the basis of the various approaches;
- b) the path that can be deductive, in which the teacher provides the rules from which the students deduce the various linguistic aspects; or inductive, in which the student discovers the various mechanisms that govern the language and therefore enjoys a certain degree of autonomy, albeit always under the supervision of the teacher and with the support of



materials;

c) language, initially seen as a set of rules to memorize, to the point of becoming a means of communicating messages effectively;

d) culture as an important mean to understanding the values and habits of a society and to make communication still more effective;

e) the operational tools that indicate the aims and objectives of the curriculum and how the programming is divided. (lessons,DU etc.);

f) didactic techniques or activities, which aim to develop the communicative part through the use of various strategies and exercises. ;

g) materials, “dai tradizionali manuali a stampa ai materiali complessi che includono la dimensione audio e video, il computer e la rete.” (Balboni P.E., 2012, 9). This section should also include authentic materials designed for natives but used in the foreign language course and should be able to choose material which represents an authentic insight into what a student might be facing in a foreign country (a job interview, a flyer of a concert, an advertisement, etc.);

h) technological tools, which appeared in the 1980s and were therefore not present in the first approaches and methodologies.

Last but not least are the protagonists of learning, i.e. the student and the teacher.

1. The student is initially seen as a clean slate and then later as the protagonist of his or her learning.
2. The teacher, in the beginning as a source of information and as a master of knowledge, to then become a director or better facilitator of the student's learning.

We will now analyze the main approaches and methods of language teaching: the grammar-translation method, the natural approach, and the communicative approach. I left out some approaches as they refer to specific situations throughout history. Before proceeding, it is good to make a distinction between the deductive method and the inductive method. The choice of one or the other determines the type of path that is adopted in language teaching. The deductive method, “dal latino deducere - trarre da -” (Enciclopedia Treccani) includes 3 phases: the teacher presents the rule to the students with the aid of tables and diagrams taken from the textbook, the student memorizes the rule and finally carries out exercises to check the rule or the presence of exceptions. In the inductive method instead, “dal latino inducere – condurre -” (Enciclopedia Treccani) the teacher guides the student to discover the

grammatical rule through the aid of texts or audio-video materials in which he asks the student to identify the rules. Then, the teacher implements a guided grammar reflection to make the student active in learning and make the learning process easier.

## **2.2 The main approaches and methods**

### Grammar-translation method

The grammar-translation method is, as Balboni writes, “L'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta-Ottanta e che ancora domina molte università.” (Balboni P.E., 2012, 13). Born in the eighteenth century and used for learning Latin, it resists until the twentieth century, when this language passes from a lingua franca to a dead language. As the name suggests, this type of method focuses on grammar, as a set of syntactic, morphological and phonetic rules in which the lexicon is learned in the form of lists through memorization. The language is, therefore, conceived as a system of immutable and stable rules.

The student is considered a clean slate whose mere task is to memorize grammatical schemes and word lists without contesting their content or method. The teacher is seen as the one who possesses the knowledge, based on grammar manuals and classical texts that are used for teaching a foreign language. The classical texts served as a model for learning the Italian language that passed from Dante to Petrarca to Boccaccio, which represented the only registered variant of the language that the students could study according to a principle of purism that condemned all regional variants. The oral dimension, as Balboni writes, “viene sviluppata, dopo la presentazione delle 'regole di pronuncia', con la lettura di testi, di cui è possibile che lo studente non comprenda quasi nulla.” (Balboni P.E., 2012, 11). In this approach, translation is seen as the main tool with which to practice the written dimension. The latter consists in translating classical foreign texts and above all short sentences from the native language to that of study. This precisely translates into a deductive path, in which the student learns the rules and deduces the various behaviours of the language from them. There is still a trace of this approach, albeit veiled, in modern teaching, especially as regards the teaching of classical languages such as Greek and Latin. More precisely, it persisted in linguistic education until the early 1980s. However, it is nowadays a characteristic that persists in teachers, who tend to apply it unconsciously and to disguise it in the form of a

communicative method. As Balboni points out “Molti degli insegnanti oggi in servizio sono cresciuti in scuole medie e licei dove la grammatica, la traduzione, i dettati erano fondamentali e si sentono spersi all'idea di percorsi induttivi di scoperta grammaticale.” (Balboni P.E., 2012, 12).

#### Natural approach

Between the nineteenth and twentieth centuries, we realize that the grammar-translation approach no longer responds to the needs of a linguistic education that looks to an increasingly multicultural and rapidly developing society. The so-called natural approach, whose founder was Maximilian Berlitz, was founded in a German school called “Berlitz” which will be the first to implement this type of approach. Balboni writes

La lingua è intesa non più come ornamento culturale ma come strumento di comunicazione nel commercio e nelle relazioni internazionali. [...] L'approccio non ha impatto sulle scuole ma in istituzioni private e in situazioni d'élite, ma crea gli strumenti per le evoluzioni del secondo Novecento. (Balboni P.E., 2012, 15)

This method is also called the “direct method.” It allows the student to discover grammar independently and makes them responsible for their own learning, always under the guidance of the teacher. The teacher, who is a native speaker and prefers the use of the foreign language, is a facilitator rather than a traditional teacher. Since mother tongue teachers are very expensive, this type of approach is mostly seen in private institutions and will have no impact in public schools. The teaching techniques include conversations with the mother tongue teacher and the use of authentic material. While grammar, though present, plays a secondary role and is always learned through memorization.

#### The communicative approach

The communicative approach was born in the early 1970s and “è caratterizzato dalla nozione di – competenza comunicativa -.” (Balboni P.E., 2012, 25). This concept was born in the early seventies from an American sociolinguistic called Chomsky, who defines linguistic competence as “a system of rules in a finite number that allows the generation of an infinite number of sentences,” as opposed to the deductive approaches. However, this does not mean that having linguistic competence automatically generates communication skills, which to be satisfied also require extra-linguistic and socio-cultural skills. An example model is shown below:

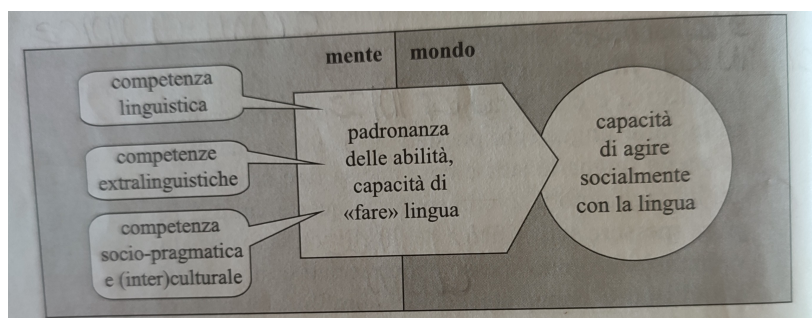


FIGURA 1. Linguistic competence model by Balboni P.E.

According to the aforementioned scheme “La competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa una lingua compie un'azione.” (Balboni P.E., 2012, 26). The three competences that make up language knowledge are:

1. Linguistic competence or “la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale.” (Balboni P.E., 2012, 26).
2. Extra-linguistic skills, which include all those skills that are related to non-verbal language. Including body gestures, proxemic, or the ability of the subject to understand the impact that distance has on interpersonal communication.
3. Socio-pragmatic and intercultural competence. That is, knowing how to adapt communication to the interlocutor. Moreover, adapting the register and linguistic expressions to the social context in which we find ourselves.

All these skills translate into knowing how to do the language and they are an expression of a person's communicative competence. These evolve into 4 basic skills: oral and written comprehension and oral and written production. Plus, the associated skills such as translation, dictation, summarizing, note-taking, etc.

All these skills are used in society, or rather in the world, to convey messages and participate in communicative events that could not see the light without mastering these skills. The communicative approach places emphasis not only on communicative competence but also on the functions of the language, placing the grammatical aspect in the background, as for the natural approach. The so-called threshold levels are “Livelli di competenza comunicativa omogenei tra le varie lingue, il più famoso dei quali è il Livello Soglia, che nell'evoluzione

del progetto del Consiglio d'Europa diverrà, negli anni Novanta, il livello B1.” (Balboni P.E., 2012, 25). They indicate the various linguistic contents and the communicative functions that the individual should master to fall within a certain level. These levels are used throughout all Europe and, therefore, homogeneous between the various languages.

### **2.3 The protagonists of language acquisition: The student**

As we have seen when talking about language teaching approaches, the student was initially seen as a blank slate to be filled with grammar and vocabulary. This definition has gradually disappeared and has left room for an active subject, responsible for his learning and linguistic acquisition that must be guided, facilitated, and made more efficient. What are the areas of science that contribute to language acquisition in the student?

Neurology, as we mentioned earlier when we described the phenomenon of bilingualism, describes “Il fenomeno della lateralizzazione, cioè il fatto che i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra all'interno del cranio, lavorano in maniera differente, specializzata.” (Balboni P.E., 2012, 73). The latter is deepened by psychology, which states that “si affidano all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica, e si eseguono con l'emisfero destro compiti di natura globalistica, simultanea, analogica.” (Balboni P.E., 2012, 73). Psychology study also memory and how information is acquired, internalized and then retrieved. Finally, neurolinguistics “individua nell'emisfero sinistro le due aree in cui avviene l'elaborazione del linguaggio.” (Balboni P.E., 2012, 73).

To better understand language processing, we must pay attention to the two cornerstones of neurolinguistics: bimodality and directionality.

#### 1. Balboni gives us this definition of bimodality

Il termine suggerisce che entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale, dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e - di conseguenza - esse devono essere integrate affinché l'intera mente dell'allievo venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica. (Balboni P.E., 2012, 74)

As stated by Giovanni Freddi in the 1960s, in the language acquisition process there is a continual exchange between the two hemispheres: the motivation phase in which emotions are also involved occurs in the right hemisphere. Then, it passes the ball to the left hemisphere in

the phase of identification to then involve the right side again during the global phase. Finally, it returns to the left side for the analytical and language synthesis phases.

2. The concept of bimodality is linked to that of directionality, which Balboni defines as “Il principio della direzionalità stabilisce che l'uso bimodale del cervello avviene secondo una direzione ben precisa: dall'emisfero destro a quello sinistro.” (Balboni P.E., 2012, 74). Therefore, during the motivation phase both hemispheres are involved in a bimodal way. The right for the curiosity to start a new language and the left as the identification of the needs for which the language is learned. Then, we move on to the presentation of the input and the new material, and therefore with the involvement of the right hemisphere, to move on to the synthesis phases in which are proposed exercises to fix the grammar.

To better understand the process that takes place in the student's mind in correlation to cerebral hemispheric dominance, let's now see the various types of intelligence that characterize the human mind. They are fundamental for the student to understand their strengths and above all to teachers to set up the material and to distribute the teaching activity equally so that no student is penalized or privileged.

The psychologist Howard Gardner has identified 9 bits of intelligence, which would contribute to form the individual intelligence of a person and would be independent of each other:

1. linguistic intelligence is “la capacità di cogliere sfumature di significato, di scegliere le parole opportune.” (Balboni P.E., 2012, 78). People who possess it, demonstrate the ability to make the best use of the various nuances of the language and to vary the linguistic register according to the situation that arises in front of them. It deals with the social and relational aspect that involves a language;
2. mathematical-logical, intelligence, “elabora il pensiero analitico e complesso: nell'acquisizione della lingua essa guida la riflessione formale, grammaticale.” (Balboni P.E., 2012, 79). It comes into play when we must recall mathematical symbols and it's also used for deductive reasoning. A person who favours this type of intelligence will be less tolerant of language ambiguities and inaccuracies that arise when still learning and will consequently have more difficulty when the time to practice the language in communication comes;
3. spatial intelligence consists in the ability to “ricostruire o modificare mentalmente la

disposizione degli oggetti nello spazio.” (Balboni P.E., 2012, 79). It is therefore very useful for memorizing words related to environments (school, home, cinema, etc.);

4. musical intelligence, which concerns all those skills related to sounds and musical instruments, such as recognizing sounds and playing musical instruments. It helps to learn the language by memorizing songs and nursery rhymes;

5. intra-personal intelligence “si realizza nella capacità di autoanalisi” (Balboni P.E., 2012, 79). It identifies one's strong and weak points to integrate oneself into society in the best possible way;

6. interpersonal intelligence, on the contrary, “porta a sapersi mettere facilmente nei panni altrui” (Balboni P.E., 2012, 79) enables to understand the feelings and emotions of others and to create ideal situations to convey an effective exchange of messages;

7. bodily-kinesthetic, very important as it is strictly related to the T.P.R method (Total Physical Response).

The remaining types of intelligence, which we have not mentioned (natural and existential intelligence) “non paiono avere un ruolo nell'acquisizione linguistica diverso da quello che giocano nell'apprendimento in genere.” (Balboni P.E., 2012, 79).

After talking about the bits of intelligence that come into play in the acquisition of a language, we can finally see what role the character of the student plays in learning. Character plays an important role because the various traits that form it “Sono tratti non specificatamente legati all'attività di apprendimento, ma che comunque intervengono nel disegnare il profilo individuale di ogni singolo studente:” (Balboni P.E., 2012, 82)

a. the competition, that leads some students to want to stand out from others;

b. cooperation, in which students aim to integrate and implement team play;

c. we will have the introverted student who feels uncomfortable exposing himself in front of others and will, therefore, have difficulty in activities involving the ability to speak;

d. on the contrary, the extroverted student finds less difficulty from the latter point of view.

Two other characteristics that concern the global attitude towards each didactic path, and not just the linguistic one, are the optimism and pessimism that allow the student to look at a challenge as an obstacle that can be overcome or, on the contrary, to an insurmountable wall.

### **2.3.1 Teaching languages to children**

Can we say that children are taught a language? The world in which today's children will live is not made up of monolingual and monoculture communities. Instead, they live in an increasingly globalized and intercultural world, made up of multicultural and plurilingual communities. It is, therefore, necessary to immediately start to develop a bilingual personality to allow children to integrate and interact with today's society in the best way. The main lines of early language teaching concern first of all the integration between the LS and the rest of the curriculum. In other words, it consists in the use of the foreign language for some modules of the other subjects such as music, art, and science. As Balboni writes, we should integrate it “permeando di lingua straniera le attività di altri settori – dall'arte alla musica, dalle scienze all'educazione tecnica, soprattutto laddove si può offrire input in lingua” (Balboni P.E., 2012, 93).

The teacher must therefore be skilled in planning lessons and defining the objectives according to the content, to convey the foreign language only for short modules. As we have seen when talking about multiple intelligences, each student has their cognitive style and their learning style. The latter is even more evident in children since it has not yet been influenced by school and formal learning. “La flessibilità di approccio, di metodo, di tecniche” (Balboni P.E., 2012, 93) is therefore fundamental, especially when teaching children. Each one, in addition to having different cognitive and learning styles, comes from different environments and situations. Another feature which mainly concerns the human being and especially children, is learning through the use of the 5 senses. As Balboni also underlines “sensorialità è la parola chiave per caratterizzare una didattica per bambini” (Balboni P.E., 2012, 94). It is well known that the acquisition of new information, especially by children, occurs through the use of the 5 senses: hearing, touch, smell, sight, and taste. The sensoriality is, therefore, fundamental during the first years of learning which cannot be based on abstract patterns and rules. It must be instead represented by something concrete such as a dialogue interpreted by two puppets who converse together.

Another need of children is that of motor skills, “che si sposa alla natura pragmatica e funzionale della lingua, usata per giocare, per fare, per dare istruzioni ecc.” (Balboni P.E., 2012, 94). This means that they need a language that leads to concrete actions such as instructions for building something or the rules of a game. The last word, and perhaps the most important, is the notion of playfulness, which represents one of the dimensions of children's life. As Balboni states “Non significa riempire la didattica di 'games' ma avere un



atteggiamento da 'play'" (Balboni P.E., 2012, 94). It is not a matter of offering children only games but of making the learning experience as if it were a game. Game intended as rules to be mutually accepted among the participants by creating light and fictitious situations in which to put the language into practice without fear of mistakes.

Returning to the question asked at the beginning of the paragraph: is it possible to say that children are taught a language? It is more correct to say that we must guide children through the discovery of languages. We should teach them that the language they know from birth is only one of the many languages in the world and that learning languages can be almost as enjoyable as playing a game. As with teaching adults, it is important to provide the child with the right LASS to guide him through this discovery and make him aware of the variety of languages.

## **2.4 The protagonists of language acquisition: the teacher**

“L'insegnante regge il tutto, lo mantiene in equilibrio, accentuando e restringendo il ruolo dei due protagonisti, studente e lingua, con una logica da regista, che non compare, anziché da attore protagonista.” (Balboni P.E., 2012, 109). In other words, one of the three fundamental protagonists of language learning is the one who puts into action what in the education sciences is called "didactic action" and which allows the meeting of the other 2 poles, i.e. the student and the language. Since ancient times, the teacher has been regarded as the supreme possessor of knowledge who taught things because they knew them. From the second half of the twentieth century, this denomination gives way to a new meaning of teacher, who is now seen as Balboni writes, as “un professionista, un esperto di didattica disciplinare.”(Balboni P.E., 2012, 110).

Since the seventies, the teacher has held numerous roles. Their evolution can also be seen in the various teaching approaches and methodologies that have continued over the years: the facilitator able to grasp the skills, the strengths, and individual needs of each student, a guide who leads them through the various stages of acquiring a language, a counselor, a sort of psychotherapist. The teacher can also play the role of tutor, acceptance born “a partire dagli anni Novanta, soprattutto nella formazione degli adulti e nella formazione a distanza” (Balboni P.E., 2012, 110). Finally, the teacher is also seen as a sort of director, who stands behind the scenes and directs the process, and leaves the leading roles to the student and the

language.

One of the main functions that the teacher must perform is that of a partner in language communication. Therefore, it is necessary to make a distinction between 3 key concepts: foreigner's talk, teacher's talk, and teacher's talking time (TTT):

1. The first represents the language used by native speakers to make themselves understood by foreigners. Diadori gives us this definition “Si tratta di una varietà di lingua che il parlante nativo seleziona dal proprio repertorio per interagire con un non nativo.” (Diadori P., 2004, 11). A sort of simplified speech characterized by the use of elementary words and a simple vocabulary, the absence of subordinate sentences, and the use of gestures to make oneself more understandable. The native then uses it as a strategy to ensure that the interlocutor who does not master the foreign language gets the message.
2. The teacher's talk is defined by Diadori as “la modalità espressiva che i docenti usano per trasmettere contenuti e sviluppare competenze negli apprendenti.” (Diadori P., 2004, 12). It, therefore, represents the language used by language teachers to make themselves understood by students to convey content, especially at the initial levels. This technique is a good strategy for developing speech skills if it is gradually abandoned as the student gains more command.
3. 3. The teacher's talking time is “la percentuale di tempo usata dal docente sul tempo totale della lezione.” (Balboni P.E., 2012, 111).

Connecting to this last point we can see how the more a teacher talks, the less the students speak and the less they acquire. It is therefore clear that the time used by the teacher to speak must not be excessive.

## CAPITOLO 3

### LO SVILUPPO COGNITIVO

Si riporta di seguito un interessante citazione di Camaioni e Di Blasio

Quando parliamo di sviluppo psicologico ci riferiamo ai cambiamenti che si verificano nel comportamento e nelle capacità dell'individuo col procedere dell'età. Anche se lo sviluppo riguarda l'intero ciclo di vita, dalla nascita fino alla senescenza, i cambiamenti più drammatici si verificano nell'infanzia, nella fanciullezza e nell'adolescenza. (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 13)

Lo sviluppo cognitivo è uno dei cambiamenti fondamentali che avvengono nell'essere umano. Esso riguarda tutte le abilità che avvengono nella mente umana e che sono invisibili all'occhio come pensare, ricordare, memorizzare ecc. Il terzo capitolo inizierà con un'introduzione alla scienza che sta alla base dello sviluppo cognitivo, ovvero la psicologia dello sviluppo. Poi verranno analizzate le principali teorie a riguardo, ovvero la teoria costruttivista di Piaget, con particolare enfasi sugli stadi dello sviluppo cognitivo secondo lo psicologo, e la teoria socio-culturale di Vygotskij. Verranno inoltre posta particolare enfasi al ruolo della memoria e ai vari tipi di memoria che caratterizzano la mente umana.

#### 3.1 Psicologia dello sviluppo

Prima di parlare di sviluppo cognitivo è bene aver chiaro il significato di psicologia e il ruolo che questa disciplina gioca nello sviluppo della cognizione dell'essere umano. L'enciclopedia Treccani ci riporta questo significato “E' la scienza che studia i processi psichici, coscienti e inconsci, cognitivi (percezione, attenzione, memoria, linguaggio, pensiero ecc.) e dinamici (emozioni, motivazioni, personalità ecc.)” (Enciclopedia Treccani). In altre parole possiamo definire la psicologia come la scienza che studia le interazioni tra i comportamenti umani e gli eventi che accadono nell'ambiente, essa mira cioè a descrivere, spiegare e prevedere le relazioni tra il comportamento dell'individuo e l'enorme quantità di variabili esterne che possono influenzarlo. Come afferma Novak “A behavior is an action of a living thing in relation to events in the environment” (Novak G., 2004, 4) per comportamenti non si intende semplicemente l'insieme delle azioni e dei movimenti fisici messi in atto da un individuo, ma

essi coinvolgono tutti gli aspetti della persona.

Uno stimolo è una variazione dell'ambiente che il nostro organismo è in grado di percepire, come scrive anche Novak “A stimulus is an environmental change or event” (Novak G., 2004, 171). In altre parole, qualsiasi variazione dell'ambiente che causa attività nervosa nel cervello può essere considerata uno stimolo. Da non confondere con il riflesso, descritto da Novak come “an automatic and unlearned relation between narrowly defined stimulus and response” (Novak G., 2004, 152), ovvero un'azione innata e involontaria che avviene in risposta ad uno specifico stimolo. Un ramo della psicologia che individua e studia come l'essere umano cambia nel corso del tempo è la psicologia dello sviluppo, la quale cerca di capire i processi che portano a dei cambiamenti dal punto di vista sociale, cognitivo, emozionale e morale nell'individuo lungo tutto l'arco della sua vita , ponendo particolare enfasi alla relazione della persona con l'ambiente e a come questi elementi interagiscono tra di loro.

Due processi importanti che stanno alla base del cambiamento evolutivo sono maturazione e apprendimento:

1. “Maturation is a term to describe physical and behavioral changes due to biological growth” (Novak G., 2004, 22). La maturazione quindi non è altro che un processo biologico che non riguarda solo lo sviluppo fisico della persona ma anche quello emozionale e cognitivo, nei quali il soggetto impara a reagire in modo appropriato alle situazioni che gli si presentano;
2. l'apprendimento, che viene descritto da Novak come “a relatively permanent change in the behavior-environment relation that is the result of experience” (Novak G., 2004, 171), è invece un processo attraverso il quale le esperienze che viviamo nel corso della nostra vita producono dei cambiamenti permanenti nel nostro modo di pensare e agire.

Maturazione e apprendimento sono correlate tra di loro in quanto l'apprendimento non può avvenire se non c'è la maturazione fisica e cognitiva della persona.

### **3.2 Lo sviluppo cognitivo e la memoria**

L'Oxford English Dictionary definisce la cognizione come “l'azione mentale o il processo di acquisizione della conoscenza attraverso il pensiero, l'esperienza e i sensi” (Oxford English Dictionary), in altre parole la cognizione è quel processo che include tutte le attività mentali che permettono all'essere umano di acquisire conoscenza e consapevolezza dell'ambiente che

lo circonda. Quello della cognizione, o del pensare, visto che i due termini sono intercambiabili, non è un processo semplice, parliamo di un qualcosa che non è osservabile, o meglio, non possiamo osservare i pensieri ma possiamo osservare gli effetti che questi hanno sul comportamento e le azioni delle persone.

Un fattore considerato fondamentale per lo sviluppo delle attività di apprendimento è la memoria. Come scrive Anolli, la memoria “è la capacità di conservare nel tempo le informazioni apprese e di recuperarle quando servono in modo pertinente” (Anolli L., 2012, 178). Il processo di memorizzazione avviene in 3 fasi: codificazione, ritenzione e recupero.

1. Durante la fase di codificazione il cervello, dopo aver ricevuto delle informazioni o degli input dall'ambiente esterno, le codifica, le trasforma cioè in delle rappresentazioni mentali. Il successo della codifica è stabilito da elementi quali l'attenzione che, insieme ad altri fattori ne determinano la forza. Secondo Craik e Lockhart esistono 3 livelli di elaborazione delle informazioni che Anolli ci presenta in questo modo “A un livello superficiale, ci fermiamo agli aspetti strutturali e fisici di uno stimolo; al livello intermedio abbiamo gli aspetti fonologici di uno stimolo; al terzo livello abbiamo le componenti semantiche.” (Anolli L., 2012, 183).

Volendole schematizzare per semplificarne la comprensione potremmo presentarle in questo modo:

- a. Al primo livello, quello superficiale, ci fermiamo fermare agli aspetti esterni o fisici di uno stimolo;
  - b. Il livello intermedio si concentra sugli aspetti fonologici;
  - c. Del terzo livello, quello profondo, fanno parte le caratteristiche semantiche;
2. nella fase di ritenzione l'informazione viene catalogata ed immagazzinata nei depositi della memoria e conservata finchè non ne abbiamo bisogno;
  3. nella fase di recupero l'informazione precedentemente archiviata può riemergere in due modi: diretto, cioè senza stimoli volti a facilitarne il richiamo, oppure mediante uno stimolo associativo che rende il processo di richiamo più semplice.

Nel 1968 Richard Atkinson e Richard Shiffrin misero a punto un modello dei processi di memorizzazione analogo ai processi di memorizzazione dei computer. Questo modello, chiamato “multistore”, viene definito in Shaffer come “Information-processing model that depicts information as flowing through three processing units: the sensory store, the short-term store and the long-term store.” (Shaffer D.R., 2014, 300). In sostanza la memoria viene

classificata in base alla durata della ritenzione del ricordo in memoria sensoriale, a breve termine e a lungo termine:

1. la memoria sensoriale è quella che permette la memorizzazione di informazioni provenienti dai 5 sensi (vista, tatto, gusto, udito, olfatto) per la durata di pochissimi secondi , per esempio quando sentiamo un numero in una lingua a noi sconosciuta e siamo in grado di ripeterlo solo immediatamente dopo averlo sentito oppure ci permette di contare una serie di oggetti a colpo d'occhio. Come scrive Shaffer “It simply holds raw sensory input as a kind of afterimage of what you have sensed.” (Shaffer D.R., 2014, 300). Se questo input, in seguito ad una prima elaborazione, non viene trasmesso agli altri scompartimenti della memoria per essere elaborato in modo più approfondito, è destinato ad essere eliminato.
2. la memoria a breve termine “a processing unit that can store a limited amount of information for several seconds” (Shaffer D.R., 2014, 300-301), è un magazzino che ci permette di memorizzare una quantità ridotta di informazioni in maniera temporanea. Essa presenta dei limiti temporali, in quanto i dati vengono ricordati per non più di 20-30 secondi.
3. la memoria a lungo termine, definita sempre da Shaffer come “a vast and relatively permanent storehouse of information” (Shaffer D.R., 2014, 301) è capace di trattenere una quantità ingente di informazioni, sia recenti che remote, per un lungo periodo di tempo.

Se tutti i dati che cerchiamo di ricordare venissero immagazzinati nella memoria sensoriale o in quella a breve termine andrebbero perduti, per questo devono essere trasferiti in maniera definitiva nella memoria a lungo termine dove possono essere trattenuti per lunghi periodi di tempo o, in alcuni casi, per sempre. Questo tipo di memoria svolge un ruolo cruciale nell'acquisizione di una lingua in quanto permette l'interiorizzazione fin dalla nascita degli aspetti fonologici e morfosintattici in modo inconscio.

Verranno ora illustrati i principali tipi di memoria che vanno a formare il magazzino della mente umana. La distinzione più importante e che abbiamo già visto di cui sopra parlando del modello di Atkinson e Shiffrin è quella tra memoria a breve termine e memoria a lungo termine.

1. La prima, come abbiamo detto in precedenza, ci permette di conservare quello che è chiamato span, ovvero quello che Anolli descrive come “la valutazione della portata

della memoria a breve termine” (Anolli L., 2012, 193). Essa comprende anche la memoria di lavoro, ovvero quello spazio in cui vengono conservate “le informazioni di cui abbiamo bisogno per risolvere il problema, per la quantità di tempo necessario a risolverlo.” (Taylor L., 2005, 100);

2. la memoria a lungo termine non ha limiti né in termini di spazio né in termini di tempo. Può richiamare alla mente informazioni che sono state immagazzinate anche molti anni prima. Come scrivono Berti e Bombi “nel quale conserviamo tutte le conoscenze che abbiamo acquisito nel corso della nostra vita, oltre a quelle che si sono formate nel corso dell'evoluzione della nostra specie.” (Berti A.E., Bombi A.S., 2005, 96).

Gli altri tipi di memoria sono:

1. la memoria procedurale, che ci permette di eseguire un'azione in modo inconsapevole senza dover memorizzare da capo tutti i movimenti, in azioni come allacciarsi le scarpe o leggere. In altre parole, come scrive Anolli “riguarda la conservazione delle competenze e delle procedure con cui fare le cose”(Anolli L., 2012, 180);
2. La memoria dichiarativa che entra in gioco quando dobbiamo ricordare informazioni su fatti ed eventi. Queste informazioni, come scrive ancora Anolli posso “essere acquisite in una volta sola e sono direttamente accessibili alla coscienza” (Anolli L., 2012, 180).

Quest'ultima comprende altri due tipi di memoria, quella episodica e quella semantica:

1. la memoria episodica è dove sono archiviati gli episodi che l'individuo ha vissuto, anche in prima persona, nel corso della sua vita. Anolli ne descrive la funzione così “Permette di conservare informazioni spaziali e temporali che definiscono il dove e il quando l'evento ha avuto luogo.” (Anolli L., 2012, 180);
2. la memoria semantica invece è collegata al significato e all'uso delle parole e dei simboli. Racchiude tutta la conoscenza riguardo alle parole come significati, concetti e relazioni esistenti fra esse. A tal proposito ancora Anolli scrive che “va considerata come un lessico mentale che organizza le conoscenze che una persona possiede circa le parole e i simboli, i significati e i concetti, nonché le relazioni fra loro esistenti” (Anolli L., 2012, 180-181).

Da citare anche la memoria autobiografica, “componente essenziale della nostra identità personale e sociale” e ancora “dove sono conservate le informazioni e le conoscenze legate al

sè a partire dagli inizia della seconda infanzia” (Anolli L., 2012, 182), ovvero a partire dai 3 anni.

Infine, la meta-memoria che in Taylor viene definita come “la consapevolezza di quanto e cosa sappiamo e di come lavora la nostra memoria.” (Flavell in Taylor L., 2005, 91), riguarda la l'abilità di ragionare sulla nostra memoria e di valutare le nostre capacità di ricordare.

“Tutta la conoscenza che abbiamo e usiamo quando pensiamo è rappresentata nel nostro cervello all'interno di alcune strutture.” (Taylor L., 2005, 14) e la parte dell'informazione che elaboriamo quando pensiamo è chiamata rappresentazione. Alla maggior parte delle informazioni abbiamo un accesso volontario mentre ad altre accediamo involontariamente, è il caso dei comportamenti riflessi che, come abbiamo detto all'inizio di questo capitolo, sono le risposte involontarie agli stimoli che provengono dall'ambiente. I comportamenti riflessi sono programmati nell'essere umano fin dalla nascita e quindi non sono appresi, da non confondere con i comportamenti automatici i quali sono appresi inconsciamente. Per riassumere, possiamo affermare che dato che ogni giorno acquisiamo un gran numero di ricordi e informazioni queste devono essere conservate nel nostro archivio mentale che è la memoria. Essa svolge un ruolo fondamentale nella ricezione, elaborazione e conservazione delle informazioni che sono utili allo sviluppo cognitivo e all'apprendimento in generale.

### **3.3 Lo sviluppo percettivo**

Fin dalla nascita i neonati possiedono delle abilità percettive che permettono loro di scoprire il mondo e captare le prime informazioni dall'ambiente in cui vivono. Le abilità percettive dei bambini sono costituite da: udito, gusto, olfatto, tatto, vista, temperatura e dolore.

1. “Neonates are capable of discriminating sounds that differ in loudness, duration, direction, and frequency” (Shaffer D.R., 2014, 171 e ss.)Già dalla nascita il neonato è capace di distinguere suoni che differiscono per durata, intensità, provenienza e frequenza. Il neonato è fin da subito molto reattivo al suono della voce umana, soprattutto quella femminile e in particolar modo a quella della madre. Gli infanti sono abili anche nel distinguere semplici fonemi e a circa 4 mesi sono in grado di distinguere il loro nome da altre parole e girare la testa verso chi lo ha pronunciato, questo non significa che i bambini riescano a capire che quello pronunciato è il loro nome, semplicemente sono più reattivi verso le parole che sentono pronunciate più



frequentemente.

2. Come scrive Shaffer “Infants are born with some very definite taste preferences” (Shaffer, D.R., 2014, 174) i gusti dei bambini appaiono ben distinti fin dalla nascita, il neonato infatti preferisce i sapori dolci a quelli salati, amari e aspri, dimostrato dal fatto che il bambino succhia più velocemente e a lungo liquidi dal sapore dolce.
3. I neonati sono anche in grado di distinguere vari odori e di esplicitare disgusto nel caso percepiscano un odore sgradevole. Già dopo le prime settimane di vita il bambino è in grado di riconoscere la madre dall'odore del suo seno, come afferma anche Shaffer “A 1-to 2-week-old breast-fed infant can already recognize his mother by the smell of her breasts and underarms.” (Shaffer, D.R., 2014, 174).
4. Il tatto è uno dei sensi più sviluppati nel neonato, infatti “Sensitivity to touch clearly enhances infants' responsiveness to their environments.” (Shaffer D.R., 2014, 174). Basti pensare al comportamento riflesso, che richiama alla suzione, che ha il bambino di girarsi verso qualcosa non appena questa tocca la sua guancia. Inoltre i bambini che sono nati prematuri mostrano migliori progressi nello sviluppo quando vengono accarezzati negli isolotti. Il contatto fisico abbassa i livelli di stress e aumenta lo sviluppo cognitivo del neonato, il quale è sensibile anche alle variazioni di temperatura, al caldo e al freddo.
5. Per quanto riguarda la sensibilità al dolore, esso sembra causare un'enorme sensazione di angoscia nei bambini più piccoli. Per esempio durante il vaccino “very young infants show greater distress upon receiving an inoculation” (Shaffer D.R., 2014, 175). In questi bambini è stato osservato un importante innalzamento del cortisolo, il cosiddetto “ormone dello stress”.
6. La vista, come afferma Shaffer “may be the least mature of the newborn's sensory capabilities” (Shaffer D.R., 2014, 175), sembra essere il senso che si sviluppa più lentamente nel bambino. Già quando si trova nell'utero, a circa 26 settimane, egli riesce a distinguere la luce e il buio. Una volta nato l'infante vede leggermente sfocato e non riesce a distinguere le forme, inoltre non riesce ancora a mettere a fuoco gli oggetti che si trovano oltre una distanza di 20 metri. I neonati inoltre vedono a colori, anche se hanno alcune difficoltà a distinguere il giallo, il blu e il verde dal bianco, cosa che si risolve verso i 2-3 mesi in cui imparano a distinguere alcuni colori base, per poi arrivare a 4 mesi dove riescono a raggruppare per categorie gli stessi colori che

presentano leggeri cambi di sfumatura.

### **3.4 Le teorie dello sviluppo cognitivo**

Lo sviluppo cognitivo, che in Shaffer viene definito come “Changes that occur in mental activities such as attending, perceiving, learning, thinking and remembering” (Shaffer D.R., 2014, 249), è quel processo che gli scienziati identificano come la capacità di sapere, e riguarda tutti i processi mentali con cui l'essere umano acquisisce e utilizza le conoscenze per risolvere i problemi. In altre parole questo processo ci aiuta a comprendere e ad adattarci all'ambiente che ci circonda e riguarda tutte quelle attività come pensare, ricordare, percepire, sentire e imparare, ovvero tutte quelle azioni che non sono osservabili a occhio nudo ma che avvengono all'interno della mente umana. Tra le prime teorie che si sono occupate di studiare lo sviluppo della mente umana vi sono quella comportamentista e quella innatista. La prima afferma, come scrive Taylor, che i bambini “vengono al mondo senza conoscenze o capacità, fatta eccezione per l'abilità di apprendere” (Taylor L., 2005, 20). Cioè il bambino, tramite gli input che riceve dall'ambiente in cui vive apprende i comportamenti e li interiorizza. Dall'altro canto la teoria innatista sostiene che, come scrive ancora Taylor “siamo nati con abilità innate che sono preprogrammate nel cervello alla nascita” (Taylor L., 2005, 21). Abilità che ne determineranno lo sviluppo con poco aiuto proveniente dall'ambiente in quanto si tratterebbe di un fattore puramente biologico che prende il nome di determinismo genetico. Entrambe le teorie, sia quella comportamentista che quella innatista, “descrivono i bambini come partecipanti passivi nel processo dello sviluppo” (Taylor L., 2005, 21). Non vedono quindi il bambino come un protagonista attivo all'interno del processo del proprio sviluppo in quanto sosterebbero sia determinato, come abbiamo detto, da fattori biologici o da comportamenti acquisiti. Queste teorie, alla luce di più recenti scoperte, risultano errate, in quanto è stato studiato che il bambino gioca un ruolo da protagonista nel suo sviluppo interagendo con fattori sia ambientali che biologici. Quest'ultima prospettiva è sostenuta dallo psicologo Jean Piaget, padre della psicologia dello sviluppo e precursore del costruttivismo, che sostiene, come afferma anche Taylor “che lo sviluppo cognitivo sia transazionale, cioè che esso risulti da un'interazione fra input ambientale e conoscenze e strutture interne al bambino.” (Taylor L., 2005, 21).

### 3.5 Piaget e la teoria costruttivista

La principale e prima sistematica teoria dello sviluppo cognitivo è quella di Piaget. Questa teoria, chiamata costruttivista, assume che lo sviluppo cognitivo dell'individuo è il risultato di articolate iterazioni tra fattori biologici che lavorano dall'interno verso l'esterno, e da esperienze, che vanno dall'esterno verso interno. Il principio che sta alla base del costruttivismo è quello secondo cui i bambini sono dei costruttivisti, come scrive Shaffer “Piaget described the child as a constructivist – an individual who acts on novel objects and events and thereby gains some understanding of their essential features.” (Shaffer D.R., 2014, 250). In altre parole, i bambini sono ritenuti i responsabili della propria conoscenza, che può essere acquisita in due differenti modi i quali verranno illustrati tra poco. Lo sviluppo cognitivo è un processo dinamico, cioè in continua crescita e cambiamento e i costruttivisti ritengono che “non si possano separare in modo significativo i nostri processi cognitivi dal contesto in cui sono inseriti.” (Taylor L., 2005, 24). Secondo Piaget, l'intelligenza e l'attività intellettuale in generale devono creare un equilibrio tra i vari processi cognitivi e l'ambiente. Questo equilibrio è raggiunto attraverso un processo che Piaget chiama equilibrizzazione, un processo attraverso il quale l'individuo integra le conoscenze e apprende nuove strutture cognitive sempre più complesse. Egli assume che l'equilibrizzazione è innata nel bambino, una specie di risposta automatica che viene espletata quando ci troviamo a dover aggiustare gli schemi cognitivi che già conosciamo a causa delle nuove e sempre più complesse richieste dell'ambiente, ancora Shaffer “His point was simply that all intellectual activity is undertaken with one goal in mind: to produce a balanced, or harmonious, relationship between one's thought processes and the environment.” (Shaffer D.R., 2014, 250).

La cognizione si sviluppa attraverso la modificazione e il perfezionamento degli schemi mentali presenti in ogni essere umano fin dalla nascita, questi schemi sono dei sistemi mentali invisibili che racchiudono la conoscenza e l'intelligenza e sono il mezzo con cui i bambini interpretano e organizzano l'esperienza che acquisiscono. In principio gli schemi dei bambini sono costituiti da dei riflessi in risposta all'input ricevuto dall'esterno, una conoscenza inconsapevole, cioè i bambini non sono coscienti di possederla e la manifestano inconsapevolmente nel momento del bisogno. Un esempio di comportamento riflesso è rappresentato dal succhiare quando qualcosa viene messo vicino alla loro bocca o lo sbattere le palpebre. Questi comportamenti, anche se riflessi, costituiscono le basi che poi il bambino andrà a modificare per costruire delle rappresentazioni della realtà o schemi di pensiero

sempre più complessi. Mano a mano che il bambino cresce, queste azioni pre-programmate nel cervello si trasformano sempre di più in comportamenti volontari. Ma come fanno questi processi innati a evolvere in schemi organizzati? Partiamo riportando una citazione di Taylor che dice

Se lo schema che il bambino ha è sufficiente per far fronte o spiegare una situazione, allora si dice che il bambino è in uno stato di equilibrio. Se, invece, il bambino si trova in una situazione a cui non può far fronte o spiegare, allora cade in uno stato di disequilibrio. (Taylor L., 2005, 22)

Per uscire da questa situazione, il bambino deve imparare qualcosa di nuovo o adattare gli schemi già presenti cambiando la struttura del proprio pensiero. Questo adattamento secondo Piaget avviene in 2 fasi: assimilazione e accomodamento.

1. In Shaffer l'assimilazione viene definita come “The process of interpreting new experiences by incorporating them into existing schemes” (Shaffer D.R., 2014, 251). Nella prima fase il bambino cerca di adattare le nuove esperienze acquisite agli schemi comportamentali o cognitivi che già possiede. In altre parole, il bambino codifica le esperienze in base agli elementi che già conosce, come per esempio lo stringere la mano di riflesso per afferrare oggetti nuovi.
2. Sempre in Shaffer l'accomodamento viene definito come “The process of modifying existing schemes in order to incorporate or adapt to new experiences.” (Shaffer D.R., 2014, 251). In altre parole, l'accomodamento consiste nel modificare schemi comportamentali e strutture cognitive pre-esistenti per adattarele a informazioni che fino a quel momento erano ignote. Ritornando all'esempio precedente, se il bambino non riesce ad afferrare un oggetto come ha sempre fatto, dovrà cambiare la modalità di presa adattandola alla nuova situazione che gli si è presentata.

Per riassumere, questi due fattori, assimilazione e accomodamento, lavorano insieme per promuovere lo sviluppo cognitivo e hanno come scopo finale l'adattamento, uno stato di equilibrio tra le strutture cognitive del bambino e l'ambiente.

### **3.5.1 Gli stadi dello sviluppo cognitivo secondo Piaget**

Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo avviene tramite un processo continuo e discontinuo allo stesso tempo. E' un processo continuo in quanto come abbiamo detto è formato da funzioni di

adattamento delle nuove informazioni e successiva fase di equilibrio, ma anche discontinuo in quanto questo processo è formato da diversi stadi che provocano delle modificazioni strutturali negli schemi della mente del bambino. Una cosa da tenere a mente è che tutti i bambini “progress through the stages in the same order. Piaget argued that stages can never be skipped because each successive stage builds on the accomplishments of previous stages.” (Shaffer D.R., 2014, 253). Anche se Piaget crede che la sequenza dei vari stage sia fissa e invariabile, egli riconosce che ci sono enormi differenze individuali nel momento in cui ogni bambino completa e passa ad uno stage successivo, ciò è dovuto a fattori culturali o ambientali che possono influenzare lo sviluppo cognitivo accelerando o ritardandone il processo.

Secondo Piaget lo sviluppo cognitivo avviene in 4 stadi: stadio sensomotorio, stadio preoperatorio, stadio operatorio concreto e stadio operatorio formale.

1. Il primo stadio, quello sensomotorio, che in Shaffer viene descritto come “Piaget's first intellectual stage, from birth to 2 years, when infants are relying on behavioral schemes as a means of exploring and understanding the environment.” (Shaffer D.R., 2014, 253), inizia dalla nascita e prosegue fino ai due anni ed è la fase in cui il bambino inizia a interagire con l'ambiente che lo circonda. Piaget divide inoltre lo stadio senso-motorio in 6 sotto-fasi che mostrano il passaggio graduale del bambino dall'utilizzo dei soli riflessi alla ripetizione di una serie di azioni, in cui osserva quali possono essere le conseguenze su se stesso e sugli oggetti con cui entra in contatto:

a) la prima sotto-fase è quella dei riflessi innati, “a period when an infant's actions are pretty much confined to exercising innate reflexes” (Shaffer D.R., 2014, 254) che va dalla nascita fino al primo mese di vita. Il bambino agisce tramite azioni innate volte a garantirne la sopravvivenza, come il girarsi in cerca di cibo ogni qual volta qualcosa entra in contatto con la sua guancia, oppure l'uso della suzione come primo strumento di raccolta di informazioni sull'ambiente che lo circonda. Queste azioni innate sono considerate molto importanti perché sono considerate le basi del successivo sviluppo cognitivo e i primi schemi senso-motori;

b) la seconda fase è quella delle reazioni circolari primarie, che va dal 1° al 4° mese di vita. Il bambino scopre che, come scrive Shaffer “various responses that they can emit and control are satisfying and, thus, worth repeating.” (Shaffer D.R., 2014, 254), le azioni riflesse che compie portano a delle risposte piacevoli e quindi le ripete fino a farle diventare delle abitudini. Prendono l'aggettivo primarie perché sono le prime abilità motorie a comparire, e

circolari perchè azioni prima apparentemente casuali ora hanno uno scopo e vengono ripetute più volte nel corso della giornata. Queste azioni comprendono il girare la testa verso le fonti di suono, portare alla bocca gli oggetti che tengono in mano oppure afferrare con la mano gli oggetti che vedono, abbiamo quindi anche lo sviluppo della coordinazione mano-occhio. Fino a questo momento il neonato è anche caratterizzato da un egocentrismo radicale, ovvero egli non riesce a distinguere se stesso dall'ambiente;

c) quest'ultima concezione andrà a cambiare nello stadio delle reazioni circolari secondarie, che va dai 4 agli 8 mesi, in cui il neonato mostra sempre più interesse per gli oggetti intorno a lui e inizia ad eseguire azioni ripetute per verificare cosa accade. Il bambino inizia quindi a comprendere che se stesso e gli oggetti intorno a lui, sono due entità separate, come scritto anche da Shaffer “they have begun to differentiate themselves from objects” (Shaffer D.R., 2014, 254);

d) abbiamo poi la fase della coordinazione mezzi-fini, che va dagli 8 ai 12 mesi. A questo stadio il bambino inizia a “to coordinate two or more actions to achieve simple objectives” (Shaffer D.R., 2014, 254). Ovvero a coordinare due o più azioni per raggiungere piccoli obiettivi, c'è quindi un principio seppur elementare di problem-solving;

e) dai 12 ai 18 mesi abbiamo la fase delle reazioni circolari terziarie in cui “infants begin to actively experiment with objects and try to invent new methods of solving problems or reproducing interesting results.” (Shaffer D.R., 2014, 254). Il bambino inizia la sua esplorazione del mondo e degli oggetti che lo circondano, mette in atto vecchi schemi per raggiungere i suoi obiettivi e ne crea di nuovi modificando quelli già esistenti;

f) l'ultima sotto-fase dello stadio senso-motorio è quella delle rappresentazioni mentali, che va dai 18 ai 24 mesi. In Shaffer è descritta come la fase in cui “the infant can experiment mentally” (Shaffer D.R., 2014, 255). Il bambino inizia a rappresentare mentalmente le azioni che vuole compiere per raggiungere il suo obiettivo, impara a parlare anche di oggetti non presenti nel suo campo visivo, o scomparsi, e ad utilizzare le parole non solo per nominare gli oggetti ma anche per descriverli.

Prima di passare allo stadio successivo dobbiamo aprire una parentesi su un'altra abilità sviluppata dai bambini durante lo stadio senso-motorio e che come abbiamo detto in precedenza è un fattore fondamentale per lo sviluppo cognitivo del bambino: l'imitazione. Secondo Piaget, i bambini sono in grado di imitare le azioni di un adulto già tra gli 8 e i 12 mesi anche se si tratta di un'imitazione inaccurata e che diventerà più precisa tra i 12 e i 18

mesi. L'imitazione differita, in Shaffer “the ability to reproduce a modeled activity that has been witnessed at some point in the past” (Shaffer D.R., 2014, 255), ovvero l'abilità di riprodurre un'azione di qualcuno nel momento in cui non è presente, si sviluppa tra i 18 e i 24 mesi, cioè all'inizio dello stadio preoperatorio. Piaget ritiene che i bambini a quest'età siano in grado di compiere l'imitazione differita perchè hanno acquisito la capacità di rappresentare simbolicamente oggetti e azioni nella loro mente.

2. Allo stage successivo compare nel bambino la funzione simbolica, attraverso la quale attribuisce a oggetti e parole significati diversi. Il bambino inoltre potenzia il linguaggio attraverso l'acquisizione di maggiore lessico e la costruzione di frasi sempre più articolate. Il periodo in questione è chiamato stadio preoperatorio e va dai 2 ai 7 anni. In Shaffer ritroviamo la seguente definizione “Piaget's second stage of cognitive development, lasting from about age 2 to age 7, when children are thinking at a symbolic level but are not yet using cognitive operations.” (Shaffer D.R., 2014, 261). Oltre al linguaggio, un altro elemento importante è la comparsa del gioco simbolico, il bambino inizia così a “trattare gli oggetti come se fossero qualcosa di diverso” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 97), ad esempio una scopa può diventare un cavallino o una spada. A quest'età sono presenti alcuni fenomeni interessanti: animismo, egocentrismo e artificialismo.

Per quanto riguarda il primo fenomeno, il bambino attribuisce caratteristiche viventi agli oggetti, è cioè convinto che tutti gli oggetti siano esseri viventi “a willingness to attribute life and lifelike qualities to inanimate objects” (Shaffer D.R., 2014, 264); l'artificialismo è “la tendenza del bambino ad attribuire anche ad elementi naturali costruzione umana.” (Ambrosi-Randić N., 2015, 52) quindi egli crede che tutti gli oggetti, compresi quelli naturali come montagne, mari e alberi, siano costruiti dall'uomo. L'egocentrismo infine rappresenta la tendenza a vedere le cose solo dal proprio punto di vista, come scrive anche Ambrosi Randić “rappresenta la tendenza a trascurare il punto di vista altrui, e anzi la stessa difficoltà di immaginare che un altro soggetto possa percepire il mondo da un punto di vista diverso dal proprio” (Ambrosi-Randić N., 2015, 52). Per verificare il fenomeno dell'egocentrismo Piaget ha condotto “l'esperimento delle 3 montagne”.

In questo esperimento Piaget ha mostrato a dei bambini 3 immagini con 3 montagne di dimensioni e colori differenti, chiedendo poi agli stessi di prendere l'immagine che rappresentava quello che era il loro esatto punto di vista e successivamente di prendere quella che rappresentava il punto di vista di un'altra persona. I bambini, prendendo entrambe le

volte la foto che rappresentava il loro punto di vista, hanno dimostrato di non essere in grado di vedere le cose dalla prospettiva di un'altra persona e quindi di possedere un punto di vista egocentrico.

3. Dai 7 agli 11 anni i bambini attraversano quello che da Piaget è chiamato stadio operatorio concreto, che in Shaffer è descritto come “Piaget's third stage of cognitive development, lasting from about age 7 to age 11, when children are acquiring cognitive operations and thinking more logically about real objects and experiences.” (Shaffer D.R., 2014, 272). In altre parole, a questo stadio dello sviluppo cognitivo il bambino inizia ad utilizzare schemi d'azione più complicati combinando due o più azioni ed è in grado di attuare la reversibilità, ovvero di ripercorrere mentalmente le azioni compiute ritornando alla situazione iniziale. Il bambino inizia a sviluppare un pensiero logico simile a quello di un adulto e riesce a compiere azioni logiche come la seriazione, che Shaffer descrive come “the ability to mentally arrange items along a quantifiable dimension such as height or weight.” (Shaffer D.R., 2014, 272), ovvero è cioè in grado di ordinare mentalmente degli oggetti secondo caratteristiche di peso o altezza. Un'altra abilità che il bambino sviluppa è quella della conservazione, egli riesce cioè a comprendere che la quantità di una sostanza non cambia se viene spostata in un contenitore diverso. Secondo Piaget, la capacità di conservazione dimostra che il bambino ha assimilato la regola della reversibilità nel suo modo di pensare e che il suo tipo di pensiero è diventato razionale. Si riporta di seguito un esperimento condotto da Piaget e riportato in Taylor

Piaget ha elaborato una serie di esperimenti per investigare la capacità dei bambini di conservare delle quantità. La natura delle quantità prese in considerazione variava; sono state testate l'abilità di conservazione di volume, massa e numero. (Taylor L., 2005, 112)

Per il volume Piaget ha presentato ai bambini dei contenitori esattamente uguali con dentro dell'acqua. Quando veniva chiesto ai bambini quale contenitore contenesse più acqua essi rispondevano che i contenitori contenevano la stessa quantità di liquido. L'acqua veniva poi messa in un contenitore più alto e stretto e in uno basso e largo, e al bambino veniva posta la stessa domanda. Fino a circa 7 anni, quindi nello stadio preoperatorio, i bambini dichiaravano che il contenitore alto e stretto contenesse più acqua, nonostante l'operazione di cambio di contenitore fosse stata compiuta davanti ai loro occhi. Piaget è quindi arrivato alla conclusione che i bambini fino a quell'età non sono in grado di comprendere la conservazione



perchè si fissano su una caratteristica percettiva e traggono le loro conclusioni in base alla caratteristica della trasformazione che cattura di più la loro attenzione. “Questa proposta è stata confermata più tardi da Bruner, che ripresentò l'esperimento della conservazione ma con il contenitore di destinazione nascosto alla vista.” (Taylor L., 2005, 113). Quando Bruner trasferiva il liquido in un altro contenitore fuori dalla visuale dei bambini, essi davano la risposta corretta. Una volta che Bruner però ripeteva l'operazione davanti ai loro occhi i bambini cambiavano la risposta dando quella errata. L'evidenza di questo secondo esperimento rafforza la tesi di Piaget secondo la quale i bambini si focalizzano su caratteristiche percettive e non sono in grado di vedere un'operazione nel suo insieme. Essi possedevano la strategia corretta, come evidenziato dalla prima parte dell'esperimento di Bruner, ma sceglievano di utilizzarne una alternativa perchè distratti da informazioni che disturbavano il processo decisionale.

4. Nel periodo della cosiddetta pre-adolescenza, tra gli 11 e i 14 anni, il bambino entra nell'ultimo stadio dello sviluppo cognitivo descritto da Piaget, quello operatorio formale. Riportiamo ancora la definizione che si trova in Shaffer “Piaget's fourth and final stage of cognitive development, from age 11 or 12 and beyond, when the individual begins to think more rationally and systematically about abstract concepts and hypothetical events.” (Shaffer D.R., 2014, 274). Il bambino in questa fase è in grado di pensare a situazioni astratte e future, utilizza schemi più complessi ed elaborati e si sviluppa in lui la capacità di pensiero deduttivo, ovvero di compiere un ragionamento dal generale allo specifico. Se nella fase del pensiero operatorio concreto il bambino era capace di richiamare alla mente i fatti solo dopo aver ricevuto un input esterno, nello stadio formale egli riesce ad arrivare ad una conclusione senza pensare a fatti accaduti in precedenza perchè diviene in grado di formulare delle ipotesi. In altre parole, fino agli 11 anni il bambino trova difficile pensare a oggetti ed eventi astratti, mentre adesso riesce a prendere in considerazione questi elementi e a trarne conclusioni logiche.

In conclusione possiamo dire che alla fine dell'ultimo stadio la mente dell'ormai adolescente è passata dal pensiero puramente concreto a quello astratto, dal generale allo specifico. Questo processo, chiamato ipotetico-deduttivo, permette la creazione di nuovi schemi e di rappresentazioni mentali degli oggetti e rende la capacità di pensiero e di ragionamento dell'adolescente più ampia e flessibile.

### 3.6 L'approccio socio-culturale di Vygotskij

Lev Vygotskij, psicologo russo, sostiene che il pensiero umano è per natura di carattere socio-culturale, perchè influenzato dalle credenze, valori e strumenti di adattamento cognitivo che sono limati dalla cultura. Il suo approccio è chiamato socio-culturale perchè si basa sul fatto che lo sviluppo cognitivo de bambino è strettamente legato al suo background culturale, le cui credenze e atteggiamenti possono cambiare drasticamente da cultura a cultura. Nella sua teoria Vygotskij, come propose Piaget, afferma che i bambini sono nati con delle funzioni innate elementari: attenzione, sensazione, percezione e memoria, come scrive anche Shaffer “infants are born with a few elementary mental functions – attention, sensation, perception and memory” (Shaffer D.R., 2014, 281), le quali sono trasformate dalla cultura in processi mentali e strategie più elaborate che lo psicologo chiama funzioni mentali superiori. Egli ritiene che le funzioni cognitive siano influenzate dalle credenze, valori e strumenti di adattamento cognitivo i quali variano a seconda della cultura dell'individuo e sono quindi determinati in un'ottica socioculturale. Nella sua teoria Vygotskij introduce anche quella che chiama zona di sviluppo prossimale “the range of tasks that are too complex to be mastered alone but can be accomplished with guidance and encouragement from a more skillful partner.” (Shaffer D.R., 2014, 283), una linea di confine che separa la zona di sviluppo reale, cioè ciò che uno studente può apprendere da solo, da quella di sviluppo potenziale, ovvero quello che può apprendere sotto la guida e l'incoraggiamento di un adulto o tramite la collaborazione con coetanei più esperti. Egli ritiene che la zona di sviluppo prossimale sia quella dove avviene il culmine dello sviluppo cognitivo di un bambino, perchè è da persone più esperte e preparate che può trarre il massimo beneficio. L'azione che un adulto o una persona più esperta compie in aiuto di una meno capace prende il nome di scaffolding “the tendency of more expert participants to carefully tailor the support they provide to the novice learner's current situation so that he can profit from that support and increase his understanding of a problem.” (Wood, Bruner and Ross in Shaffer D.R., 2014, 284). Lo scaffolding non avviene solo in contesti di educazione formale, ma si verifica ogni qual volta una persona esperta interviene per aiutare un bambino a portare a termine un compito che non riuscirebbe a completare senza un sostegno adeguato che lo spinga oltre il limite delle sue capacità. La guida di un adulto o di un esperto è considerata uno degli elementi fondamentali di questa teoria, e un ruolo molto rilevante è ricoperto dai fratelli e sorelle. Vygotskij ritiene che i bambini imparino molto di più da fratelli e sorelle maggiori che dai compagni loro pari,

perchè presterebbero più attenzione alle istruzioni e indicazioni di una persona appartenente al nucleo familiare.

### **3.7 Piaget e le teorie sul cervello**

La teoria di Piaget è considerata il caposaldo delle teorie sullo sviluppo cognitivo, dimostrato dal fatto che ancora oggi viene presa come punto di riferimento dagli studiosi moderni e costituisce un punto di partenza e di riferimento per l'elaborazione di nuove teorie. In questo paragrafo verranno analizzate brevemente le più rilevanti e recenti teorie dello sviluppo cognitivo degli ultimi 50 anni le quali, come si vedrà, tengono in ampia considerazione gli studi passati o addirittura ne rappresentano una rilettura in chiave moderna.

Nella seconda metà degli anni Settanta lo psicologo tedesco Neisser ha voluto esprimere, attraverso l'opera "Cognition and Reality" (1976), il suo dissenso nei confronti delle precedenti teorie cognitive. La sua critica, è per lo più rivolta a quelle teorie basate su studi scientifici di laboratorio e delle spiegazioni fondate sull'elaborazione dell'informazione, i quali non si basavano su fatti concreti in cui poter osservare il funzionamento della mente umana, ma si limitavano a rimanere meri approcci teorici che non avevano alcuno scopo applicativo, come scrive Gardner

Neisser invoca studi della percezione nel contesto concreto dei rapporti di un organismo col suo mondo; studi del riconoscimento e della classificazione degli oggetti complessi del mondo reale quali si trovano nell'ambiente, piuttosto che degli oggetti artificiali appositamente costruiti che non si trovano fuori dei contesti di laboratorio. (Gardner H., 1988, 357)

L'impostazione teorica di Neisser si rifà in gran parte all'approccio ecologico di Gibson, il quale afferma che "gli organismi sono formati in modo tale da procurarsi facilmente, nel mondo in cui vivono, l'informazione di cui hanno bisogno per sopravvivere e per prosperare." (Gardner H., 1988, 346). Egli affermava che l'essere umano necessitava di nient'altro che degli organi di senso per raccogliere le informazioni dal mondo esterno. Queste informazioni in principio saranno grossolane, ma poi andranno ad affinarsi mano a mano che il tempo passa e l'individuo acquisisce esperienza. Gibson era dell'idea che non c'era alcun bisogno di elaborare l'informazione e fare uso di schemi interpretativi e modelli mentali, ma che bastasse raccoglierla attraverso l'utilizzo dei 5 sensi, e più nello specifico della vista. Egli dimostrò che

“nella sfera visiva c'è informazione a sufficienza per permettere la discriminazione della profondità” (Gardner H., 1988, 347). Tra le numerose critiche avanzate contro l'approccio ecologista di Gibson abbiamo quella di Ullman, il quale afferma che “la percezione diretta dell'informazione sostenuta da Gibson sarebbe giustificata se non fosse possibile scomporre l'informazione percettuale in componenti più elementari.” (Gardner H., 1988, 349), tesi sostenuta da studi computazionali i quali hanno dimostrato che questo tipo di informazioni può essere scomposto in unità e operazioni più elementari. Secondo Ullman, alcuni aspetti della percezione lavorano in modo diretto, molti altri invece non si prestano ad una semplice registrazione e interpretazione in modo analogo. Altri ancora invece, come la percezione del movimento, non accadono direttamente ma necessitano di descrizioni strutturali su cui i meccanismi percettivi possano operare.

Con l'arrivo dei computer nel campo della psicologia, nasce negli anni Cinquanta l'approccio dell'elaborazione dell'informazione, meglio conosciuto come HIP (Human Information Processing). Questo approccio nato in America, inizia ad accogliere grandi consensi a partire dagli anni Sessanta nel campo delle ricerche correlate agli adulti, per poi espandersi negli anni Settanta anche a quelle sui bambini. Esso spazia in molti ambiti di studio della mente umana, dalla memoria all'attenzione, dalla percezione alla soluzione di problemi, e i suoi percussori abbracciano un vasto numero di metodi e teorie. Tuttavia, come scrivono Berti e Bombi

Ad accomunare questi studiosi, facendo sì che possiamo considerarli esponenti di un unico approccio, è il fatto di considerare il computer e il modo in cui elabora i dati come un'utile metafora o modello per studiare i processi cognitivi nell'uomo (Berti A.E., Bombi A.S., 2005, 90)

ovviamente applicabile anche al processo di sviluppo del bambino. Secondo l'approccio HIP, i computer, come gli esseri umani, sono delle macchine che elaborano informazioni trasformando i dati in entrata o input, in dati in uscita, o output, che possono essere memorizzati o stampati. Nell'essere umano questo si traduce in uno stimolo (input) che entra nel sistema di elaborazione (il cervello), per trasformarsi successivamente in un'informazione da immagazzinare nella memoria, un comportamento fisico o verbale (output). L'hardware del computer viene paragonato al cervello umano, mentre il software, ovvero la parte che include i programmi e i dati, viene utilizzata come metafora dei processi cognitivi. Berti e Bombi scrivono “per tracciare un confine tra i compiti della psicologia, a cui spetterebbe capire come la mente umana è programmata (il software), e le neuroscienze, che studiano invece il

cervello (l'hardware).” (Berti A.E., 2005, 91). Gli studiosi paragonano il processo di elaborazione e ritenzione delle informazioni e dei dati ai processi e strategie attuati dalla mente umana, per cercare di capire quali sono le strategie che guidano attività cognitive come percepire, ricordare e risolvere un problema. Inoltre, questa analogia viene utilizzata anche per comprendere il processo di memorizzazione delle informazioni nel cervello umano. Il modello di memorizzazione che ha orientato molta parte della ricerca HIP sullo sviluppo cognitivo, e che è stato analizzato nel paragrafo incentrato sulla memoria, è quello di Atkinson e Shiffrin. “Questo modello ha fornito il punto di partenza per ulteriori studi riguardo la quantità di informazioni che la memoria è in grado di contenere e la quantità di tempo per cui queste informazioni vengono conservate. A partire dagli anni Settanta numerose ricerche si sono incentrate sulla memoria a breve termine e sui cambiamenti delle conoscenze procedurali e dichiarative che avvengono con lo sviluppo del bambino. Oltre all'attenzione selettiva e alle strategie utilizzate per immagazzinare le informazioni e richiamarle alla memoria, sono stati studiati i cambiamenti che avvengono in termini di velocità di esecuzione dei processi in relazione a parametri quali l'età e l'esperienza. La teoria HIP presenta sia dei punti di forza sia dei punti a sfavore. Un punto a favore riguarda la precisione, in quanto l'utilizzo di un calcolatore permette di essere molto precisi e non lasciare spazio alle ambiguità. Dall'altra parte però c'è la necessità di essere estremamente dettagliati nell'inserimento dei dati da elaborare nel computer, in quanto con l'utilizzo di un calcolatore non si possono trascurare aspetti che magari in formulazioni verbali potrebbero essere omessi. Come precisano Berti e Bombi

Le descrizioni mediante linguaggi di programmazione, e ancor più le simulazioni, costringono i ricercatori ad essere estremamente dettagliati, a non trascurare alcun aspetto che potrebbe invece essere dato per scontato in una formulazione solo verbale come quelle usate da Piaget e Vygotskij. (Berti A.E, Bombi A.S., 2005, 99)

In altre parole, le simulazioni effettuate con il computer richiedono che siano inserite tutte le informazioni che concernono il compito e il bambino, in quanto non sono ammesse lacune e imprecisioni. Pur essendo uno strumento che permette di essere molto precisi, questo approccio presenta un ulteriore punto di debolezza. Nonostante l'elaborazione del computer possa rassomigliare i processi di elaborazione della mente umana e possa descrivere in modo accurato l'output, il computer potrebbe elaborare le informazioni in modo differente da quelle

di un bambino anche se entrambi potrebbero portare alla stessa conclusione. Come scritto da Miller

Per esempio, un programma di computer potrebbe elaborare le informazioni in sequenza, mentre un bambino potrebbe elaborare tutte le informazioni simultaneamente; tuttavia, entrambi potrebbero arrivare a prendere la stessa decisione (Miller P.H., 1994, 287-288)

In aggiunta, come riportato da Miller “Alcuni critici hanno attaccato la noncuranza degli psicologi dell'elaborazione dell'informazione per il contesto naturale in cui ha luogo il comportamento.” (Miller P.H., 1994, 293). Questa teoria quindi non sembra tenere conto del contesto in cui avviene il comportamento, in quanto presta maggiore attenzione a quali meccanismi di elaborazione vengono utilizzati in una situazione specifica o per la risoluzione di un determinato problema piuttosto che tenere conto di tutte le variabili in gioco per quanto riguarda la persona osservata e l'ambiente con cui interagisce.

Il bambino secondo la teoria HIP è concepito come una macchina i cui programmi (conoscenze dichiarative e procedurali) sono acquisite in modo indipendente le une dalle altre. Negli anni Ottanta fanno la loro comparsa alcuni studiosi chiamati neopiagetiani, i quali vogliono opporsi al pluralismo descritto sopra cercando di elaborare una “sintesi tra l'approccio dell'elaborazione dell'informazione e la teoria di Jean Piaget.” (Berti A.E., 2005, 103). Questi studiosi vengono definiti neopiagetiani in quanto accettano la teoria dello sviluppo cognitivo, ideata appunto da Piaget, formato da una sequenza di stadi. Allo stesso tempo, come scrive Miller “sono nuovi perchè introducono costrutti quali abilità, capacità limitata di memoria e automaticità, e per il fatto di concentrare l'interesse su concetti dominio-specifici.” (Miller P.H., 1994, 106). Il principale esponente di questa teoria è Case, il quale afferma che alla base dello sviluppo cognitivo vi è un cambiamento nella memoria di lavoro. “Man mano che la capacità della memoria di lavoro aumenta, il bambino può prestare attenzione a un numero crescente di aspetti di un problema e coordinare un numero crescente di azioni” (Berti A.E., 2005, 104), ovvero acquisisce sempre più modi per risolvere i problemi e queste azioni gli permettono, unite alla maturazione biologica, di elaborare degli schemi sempre più complessi. A differenza di Piaget, il quale si avvaleva della logica simbolica, Case prende a modello le strutture mentali del bambino dalla teoria dell'elaborazione dell'informazione. Il bambino quindi è raffigurato come un risolutore di problemi e le strutture mentali rappresentano i suoi strumenti. I processi utilizzati per risolvere i problemi quindi

iniziano con l'esplorazione degli oggetti, per poi passare all'osservazione e all'imitazione di altre persone fino all'interazione con gli altri per risolvere il problema. Nonostante le idee di Case e Piaget riguardo i diversi cambiamenti e modelli delle strutture mentali differiscano, entrambi concordano sul fatto che lo sviluppo cognitivo sia costituito da una sequenza di stadi. Secondo Case lo sviluppo cognitivo si articola in 4 diversi stadi, che si differenziano da quelli di Piaget in quanto presentano una nuova denominazione, la particolarità delle competenze che il bambino acquisisce mano a mano che passa allo stadio successivo e una variazione dei limiti temporali di ogni stadio:

1. il primo stadio va dalla nascita del bambino al primo anno e mezzo di vita ed include le strutture di controllo senso-motorio nel quale “Le rappresentazioni mentali dei neonati sono legate a movimenti fisici” (Miller P.H., 1994, 107);
2. il secondo stadio va da un anno e mezzo ai 5 anni e riguarda le strutture di controllo relazionale. In questa fase “I bambini individuano e mettono in relazione oggetti, eventi e persone.” (Miller P.H., 1994, 108). Per esempio sono in grado di comprendere le relazioni di peso tra 2 elementi;
3. dai 5 agli 11 anni i bambini entrano nello stadio delle strutture di controllo dimensionale. Essi scoprono “le dimensioni di rilievo nel mondo fisico e sociale” (Miller P.H., 1994, 108);
4. il quarto e ultimo stadio va dagli 11 ai 18 anni e mezzo e comprende le strutture di controllo astratto. I bambini “acquisiscono sistemi astratti di pensiero che permettono loro di usare un ragionamento di tipo proporzionale” (Miller P.H., 1994, 106 e ss.). Inoltre, riescono a desumere i pensieri delle altre persone e a mettersi nei panni dell'altro.

In sostanza, Case vuole dimostrare che i limiti della capacità della memoria agiscono sul ragionamento logico e sono questi a determinare cosa il bambino impara ad ogni livello di sviluppo. L'aumentare della capacità di elaborazione permette di prendere in considerazione più elementi contemporaneamente nella soluzione dei problemi cosicché questi ultimi diventano organizzati in strutture.

In conclusione, questo paragrafo vuole mettere in evidenza come le nuove teorie che si stanno sviluppando nel campo dello sviluppo cognitivo e della psicologia dello sviluppo si rifanno, chi in minore chi in maggiore misura, alle teorie perno del passato, soprattutto quella di Jean Piaget. Nel modello da lui proposto lo sviluppo dell'intelligenza è strettamente correlato alla

progressiva costruzione di strutture logiche le quali non sono innate, ma si sviluppano mano a mano fino a realizzarsi completamente nello stadio formale. Successivamente entra in campo la teoria dell'elaborazione dell'informazione, la quale mette in dubbio che “le diverse modalità di pensare e di risolvere i problemi nelle varie età non dipenda dalla presenza o meno di tali strutture, ma da diverse modalità di elaborare le informazioni (Farneti A., 1999, 62). e risoluzione dei problemi siano dipendenti da suddette strutture e tende a concentrarsi di più sulle modalità di elaborazione delle informazioni. La teoria del costruttivismo di Piaget viene poi ripresa dai neopiagetani, i quali attuano una rivisitazione pur mantenendo il concetto base secondo il quale la conoscenza si acquisisce per stadi. Abbiamo poi una voce un po' estremista, ovvero Neisser con la teoria ecologica, il quale attua una critica contro la teoria HIP. Egli accusa gli studiosi di quest'ultima di concentrarsi solo su dati ricavati da osservazioni effettuate in laboratorio e afferma che un essere vivente può ricavare tutte le informazioni di cui ha bisogno dall'ambiente in cui vive. Possiamo quindi affermare che la teoria di Piaget, dopo essere stata ignorata, criticata e successivamente ripresa, continua ad essere punto di riferimento per i moderni approcci alle scienze dello sviluppo cognitivo, e a tendere le basi per le nuove teorie.

### **3.8 Le teorie sul linguaggio di Piaget e Vygotskij**

Osservando dei bambini dell'asilo giocare e chiacchierare tra di loro, Piaget ha osservato che essi commentavano verbalmente le loro azioni, inoltre se due bambini si ritrovavano a giocare vicini essi continuavano a portare avanti il monologo con se stessi senza preoccuparsi di adattare il discorso in modo che l'altro bambino potesse capirlo, questo comportamento è ha preso il nome di “linguaggio egocentrico” che in Shaffer viene descritto come “Piaget's term for the subset of a young child's utterances that are nonsocial - that is, neither directed to others nor expressed in ways that listeners might understand.” (Shaffer D.R., 2014, 289). Nelle prime fasi di sviluppo quindi, il pensiero e il linguaggio sono egocentrici per poi diventare sempre più strumenti sociali utilizzati per comunicare verso la fine dello stadio preoperatorio in cui nel bambino si sviluppa la capacità di percepire la prospettiva degli altri e di conseguenza di adattare il discorso in modo che il loro interlocutore riesca a comprenderli. Al contrario, secondo Vygotskij il bambino è fin da subito protagonista attivo nelle relazioni sociali e utilizza il linguaggio con uno scopo sociale e comunicativo. Egli sostiene che, come



riportato in Camaioni e Di Blasio, “il linguaggio attraversa una fase egocentrica: la funzione e la struttura sono già quelle del linguaggio interiore, ma conserva una veste esteriore, è un parlare a sé stessi.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 106). Una fase quindi in cui, come per Piaget, commenta verbalmente le proprie azioni, fino ad arrivare alla fase in cui il linguaggio diventa completamente interiorizzato e diventa uno strumento di pensiero che guida e controlla il comportamento del bambino nelle sue azioni quotidiane e nei suoi ragionamenti. Gli studiosi al giorno d'oggi sembrano propendere maggiormente per la teoria di Vygotskij rispetto a quella di Piaget. Il linguaggio interiore, come riportato anche Shaffer “children rely more heavily on private speech when facing difficult rather than easy tasks and deciding how to proceed after making errors.” (Berk in Shaffer D.R., 2014, 290), sembra essere uno strumento molto utile nello sviluppo cognitivo in quanto è utilizzato dal bambino in età pre-scolastica durante la risoluzione di problemi difficili o quando si trova davanti obiettivi non semplici da raggiungere, il che lo fa associare più a una competenza cognitiva che, al contrario, a un discorso di egocentrismo.

## CAPITOLO 4

### LO SVILUPPO LINGUISTICO

Come scrive Shaffer “One truly astounding achievement that sets humans apart from the rest of the animal kingdom is our creation and use of language.” (Shaffer D.R., 2014, 387). Il linguaggio è una delle caratteristiche del genere umano che ci differenzia dal resto del mondo animale, ci permette di comunicare le nostre emozioni e sensazioni, di diffondere cultura e conoscenza e di veicolare messaggi attraverso la comunicazione. Il quarto capitolo sarà incentrato sullo sviluppo del linguaggio e sui processi e meccanismi attraverso cui il bambino impara a comprendere e produrre la lingua. Dopo una breve panoramica sul significato di linguaggio e sugli elementi che lo compongono, verranno analizzate le più importanti teorie riguardanti lo sviluppo linguistico: la teoria comportamentista, la teoria innatista e la teoria interazionista. Infine, verranno illustrate le fasi dello sviluppo linguistico partendo dallo stadio pre-linguistico, passando per lo stadio dell'olofrase e telegrafico, fino ad arrivare a quello pre-scolastico.

#### 4.1 Il linguaggio

L'Enciclopedia Treccani definisce il linguaggio come

la capacità e la facoltà, peculiare degli esseri umani, di comunicare pensieri, esprimere sentimenti, e in genere di informare altri esseri sulla propria realtà interiore o sulla realtà esterna, per mezzo di un sistema di segni vocali o grafici (Enciclopedia Treccani)

A livello cerebrale, sono due le zone che si occupano del linguaggio:

1. La prima è la cosiddetta area di Broca, localizzata vicino alla parte inferiore dell'area motoria dell'emisfero sinistro. Essa è “prioritaria per la produzione del linguaggio e controlla i movimenti implicati nell'articolazione della parola.” (Anolli L., 2012, 250);
2. la seconda è l'area di Wernicke, che si trova nella regione postero-superiore del lobo temporale sinistro. Questa si occupa di presiedere “i processi di comprensione del linguaggio.” (Anolli L., 2012, 250).

“Le due parti sono strettamente collegate tra di loro attraverso il fascicolo arcuato, un fascio formato da fibre nervose che permette l'interdipendenza tra le due aree.

Ogni lingua è formata da un sistema di simboli flessibile in cui convergono un sistema di suoni differenti e un sistema di significati differenti. Questi simboli sono arbitrari e convenzionali, ovvero non sono naturalmente “motivati” ma dipendono cioè dai membri di una stessa comunità linguistica i quali condividono la stessa associazione significante-significato.

Verranno ora viste brevemente le componenti del linguaggio in modo da rendere più comprensibile la quantità di elementi linguistici che un bambino si trova a dover apprendere nel momento in cui inizia a pronunciare i primi suoni. Il linguaggio è composto da fonologia, morfologia, semantica, sintassi e pragmatica:

- 1) La fonologia, come scritto anche in Shaffer “refers to the basic units of sound, or phonemes, that are used in a language and the rules for combining these sounds.” (Shaffer D.R., 2014, 388), si riferisce alle unità base del suono, chiamate fonemi, che vengono utilizzati nella lingua e comprende tutte le regole che combinano questi suoni. Ogni lingua possiede la propria combinazione di suoni, infatti non esistono 2 lingue che possiedono la stessa identica fonologia. I bambini devono imparare a differenziare, produrre e combinare tra loro i suoni della loro lingua madre in modo da capire ed essere capiti dal loro interlocutore;
- 2) La morfologia, ovvero “rules governing the formation of meaningful words from sounds.” (Kelley, Jones and Fein in Shaffer D.R., 2014, 388), si occupa della formazione delle parole dai suoni e riguarda la formazione di parole che contengono un significato. Il bambino quindi per esempio deve imparare a declinare nel modo giusto i verbi, ad utilizzare correttamente suffissi e prefissi ecc;
- 3) La semantica “refers to the meanings expressed in words and sentences.” (Kelley, Jones and Fein in Shaffer D.R., 2014, 389). Il bambino deve comprendere come le parole hanno un significato, che esse simboleggiano oggetti, azioni e relazioni e che queste possono essere combinate per formare frasi con significati più complessi;
- 4) La sintassi “the rules that specify how words are combined to form meaningful phrases and sentences.” (Kelley, Jones and Fein in Shaffer D.R., 2014, 389) studia la struttura delle frasi e come le varie parole ed elementi della lingua sono combinati per formare frasi con significato. Il bambino deve padroneggiare la sintassi prima di diventare un grado di sostenere una conversazione o comprendere una lingua;
- 5) La pragmatica, in Shaffer “principles that underlie the effective and appropriate use of language in social contexts” (Shaffer D.R., 2014, 389), consiste nella conoscenza che ci

permette di utilizzare la lingua per comunicare efficacemente e di utilizzare al meglio la lingua in tutti i contesti sociali. Il bambino deve imparare ad adattare il suo discorso in base al contesto, all'interlocutore, e agli ideali e valori culturali di quest'ultimo.

Infine, il bambino deve sviluppare un'ulteriore abilità, ovvero quella di saper utilizzare il linguaggio non verbale. Per diventare un abile oratore, non basta solo conoscere i cinque aspetti della lingua sopraelencati, ma occorre anche la capacità di interpretare e utilizzare il linguaggio non verbale, molto utile per far arrivare meglio quello che vogliamo comunicare e per comprendere in modo ottimale cosa ci sta dicendo il nostro interlocutore.

## **4.2 Le teorie dello sviluppo linguistico**

Sono molti gli studiosi che si sono interessati dello sviluppo linguistico nell'essere umano, impressionati da come i bambini imparino a parlare una lingua, fatta come abbiamo visto di elementi piuttosto complessi, in un breve lasso di tempo. Gli studiosi che si occupano di questo filone della psicologia evolutiva presentano due punti di vista contrastanti, uno empirico e uno innatista. Della prima corrente fanno parte i comportamentisti, i quali credono che la lingua sia appresa attraverso l'imitazione differita e lo studio; al contrario gli innatisti credono che l'acquisizione del linguaggio sia un'attività biologicamente programmata presente in ogni essere umano. Tra i due punti di vista troviamo gli interazionisti, i quali credono che l'apprendimento del linguaggio sia raggiunto grazie alla combinazione tra le predisposizioni biologiche del bambino, il suo sviluppo cognitivo e le caratteristiche dell'ambiente linguistico in cui si trova a crescere.

### **Il comportamentismo**

Alla base della teoria comportamentista stanno i concetti di imitazione e rinforzo. Quindi il bambino, come scrive Shaffer “children imitate what they hear, are reinforced when they use proper grammar, and are corrected when they say things wrong.” (Shaffer D.R., 2014, 390), ripete ciò che sente dire quotidianamente dalle persone che vivono con lui e di conseguenza viene premiato positivamente nel caso utilizzi una grammatica consona, o corretti nel caso commetta degli errori. Il suddetto processo acquisisce così un valore bidirezionale, cioè come scrive Taylor “i bambini imitano gli altri e le altre persone modellano gli sforzi linguistici del bambino.” (Taylor L., 2005, 145). In altre parole, i comportamentisti affermano che “anziché

essere nati con qualche abilità o tendenza linguistica, i bambini acquisiscono il linguaggio gradualmente come risultato dell'apprendimento.” (Taylor L., 2005, 144). Alcuni studiosi tuttavia si trovano in disaccordo con la teoria comportamentista in quanto hanno osservato, per esempio per quanto riguarda la sintassi, che in varie conversazioni tra madre e bambino, la madre tendeva a rinforzare positivamente il bambino quando questi formava una frase di significato corretto piuttosto che una frase giusta dal punto di vista grammaticale. Un'altra tesi a sfavore del fatto che i bambini imparino la lingua per imitazione riguarda le frasi che essi formulano appena iniziano a parlare, le quali sono molto creative e grammaticalmente sbagliate rispetto al linguaggio normalmente utilizzato da un adulto. Di conseguenza gli studiosi affermano che è improbabile che questo tipo di linguaggio sia stato appreso per imitazione come affermava invece Skinner, uno dei massimi esponenti del comportamentismo, in quanto non avendo mai sentito parlare l'adulto in questo modo non potrebbero mai essere state apprese da esso. Come scrive Shaffer “Many of a child's earliest sentences are highly creative statements that do not appear in adult speech and could not have been learned by imitation.” (Shaffer D.R., 2014, 391).

#### L'innatismo

Dall'altro lato abbiamo la teoria innatista nata negli anni 60 la quale, al contrario di quella comportamentista, afferma che l'essere umano è biologicamente programmato per apprendere il linguaggio. Chomsky, massimo percussore dell'innatismo, afferma che il linguaggio presenta strutture che, anche se possono sembrare semplici, sono troppo complicate per essere insegnate dai genitori o scoperte tramite il processo di imitazione e rinforzo proposto dalla teoria comportamentista. Come scritto in Shaffer, “Chomsky proposed that we human come equipped with a language acquisition device - an inborn linguistic processor that is activated by verbal input.” (Shaffer D.R., 2014, 392), secondo Chomsky gli esseri umani vengono al mondo con quello che lui chiama LAD (Language Acquisition Device), ovvero una sorta di software formato dalla conoscenza linguistica e che è attivato da input verbali. Egli afferma che all'interno del LAD vi sia una sorta di grammatica universale che è comune a tutte le lingue del mondo. Non importa quindi con quale lingua il bambino cresce, perchè questo device dovrebbe fornirgli le capacità di acquisire un vocabolario, costruire frasi sensate e riuscire a comprendere quello che sente e gli viene detto. “Secondo Chomsky quindi il linguaggio è un insieme di regole che il bambino deve scoprire, a cominciare dalle più

generali e semplici per arrivare alle più specifiche e complesse.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 129). In altre parole, se non fossimo dotati di un software mentale quale è il LAD, non ci si potrebbe spiegare come i bambini apprendono la lingua così velocemente e come le fasi dell'acquisizione linguistica siano le stesse per tutti. Gli innatisti credono quindi che il processo di acquisizione della lingua sia naturale e automatico. Anche se il bambino commette degli errori a causa della sua limitata conoscenza della lingua, finchè ha degli input da processare continuerà a perfezionare la sua conoscenza fino ad acquisire capacità di produzione e ascolto pari a quelle di un adulto. Questa teoria tuttavia viene definita dagli studiosi come incompleta, in quanto sembra non spiegare come i bambini apprendono la lingua ma rasenta una mera descrizione dell'apprendimento linguistico, come riportato in Shaffer “Others have argued that nativists don't really explain language development by attributing it to a built-in language acquisition device.” (Shaffer D.R., 2014, 392 e ss.). Altri contestano il fatto che se la teoria innatista fosse fondata, i bambini possiederebbero le regole prima ancora di saperle usare, come scritto in Camaioni e Di Blasio “In secondo luogo, la conoscenza o competenza linguistica precede l'esecuzione, il bambino cioè possiede le regole prima di saperle usare.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 130).

### L'interazionismo

La teoria interazionista, “the notion that biological factors and environmental influences interact to determine the course of language development.” (Shaffer D.R., 2014, 395) nata negli anni 70, si pone nel mezzo tra quella comportamentista e quella innatista, in quanto afferma che lo sviluppo linguistico è il risultato dell'iterazione tra diversi elementi ovvero la maturazione biologica, lo sviluppo cognitivo e un ambiente linguistico in continuo mutamento. I seguaci di questa teoria sono dell'idea che lo sviluppo del linguaggio sia collegato allo sviluppo delle capacità cognitive e sociali dell'individuo, essi credono che il bambino prima di iniziare a parlare debba sviluppare una sufficiente conoscenza del mondo. I bambini possiedono degli elementi linguistici universali in quanto appartengono tutti alla stessa specie e affrontano nel corso della loro vita esperienze molto simili, essi quindi non nascerebbero equipaggiati con una grammatica universale ma il loro cervello matura molto lentamente e ciò permette ai bambini di sviluppare gli stessi concetti e idee più o meno alla stessa età. Inoltre, l'assunto secondo il quale vi è un collegamento tra lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo linguistico è stato dimostrato dal fatto che a circa un anno di età, dopo aver

sviluppato il simbolismo e l'imitazione differita di modelli adulti, i bambini iniziano a dire le prime vere parole con significato. In altre parole, come aveva osservato Piaget il quale sosteneva che “il linguaggio è un aspetto della capacità simbolica , che compare nel sesto stadio sensomotorio e segna il passaggio dall'intelligenza sensomotoria all'intelligenza rappresentativa.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 130), essi descrivono a voce quello che riescono a comprendere in concomitanza con lo sviluppo cognitivo. Per esempio le prime parole che i bambini apprendono a circa un anno di età riguardano i nomi degli oggetti che riescono a toccare e manipolare. In conclusione, come scritto anche in Shaffer

Interactionists believe that children are biologically prepared to acquire a language. However, the preparation consists not of an LAD or LMC but a powerful human brain that slowly matures, allowing children to gain more and more knowledge (MacNeilage et al in Shaffer D.R., 2014, 395)

possiamo affermare che gli interazionisti credono che i bambini siano biologicamente preparati per l'acquisizione del linguaggio ma che questa preparazione non abbia niente a che fare con il possesso di un LAD. Essi credono quindi che tutto ciò avvenga attraverso una lenta maturazione del cervello che permette al bambino di acquisire sempre più conoscenze di cui parlare.

### **4.3 La percezione e la produzione dei suoni**

Quella dell'imparare a parlare è una capacità molto complessa che di norma accade durante i primi 3 anni di vita. Per imparare a parlare in modo efficace il bambino deve:

- 1) “analizzare i suoni che ascolta così da identificare le unità costituenti la propria lingua materna. (fonemi, morfemi, parole e frasi)” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 127);
- 2) “Padroneggiare i pattern articolatori necessari a produrre i fonemi e le sequenze di fonemi della propria lingua” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 127);
- 3) acquisire un vocabolario enorme le cui parole hanno altrettanti significati;
- 4) apprendere le regole sintattiche e morfologiche per essere in grado di produrre frasi corrette dal punto di vista grammaticale;
- 5) imparare a produrre un discorso utilizzando le diverse funzioni comunicative in base al contesto e all'interlocutore che si trova davanti.

Il bambino si trova fin ancor prima della nascita esposto a quella che sarà la sua lingua madre.

Nell'ultimo trimestre della gravidanza, in cui le strutture medie dell'orecchio sono ormai sviluppate, egli riesce a percepire i suoni che lo circondano indipendentemente dal fatto che si trovi all'interno dell'utero e tutto risulti ovattato a causa del liquido uterino nel quale è immerso. I neonati possiedono fin dalla nascita delle abilità innate che permettono loro di percepire ed elaborare gli stimoli che ricevono dall'ambiente e questo non fa eccezione per gli stimoli linguistici. Lo sviluppo linguistico inizia, come scrive D'Odorico “quando è possibile la sua percezione, quando inizia, cioè, l'esposizione a quella che diverrà la lingua parlata dalla comunità linguistica in cui il bambino si trova a nascere.” (D'Odorico L., 2005, 3). Il primissimo suono che il neonato sente e che trova piacevole è quello della voce della madre, suono per il quale sembra avere una preferenza e che riesce a distinguere da quello di un'altra donna fin dalle prime ore di vita. Questo fatto trova spiegazione in quanto nel 1978 è stato studiato da Mehler “che i neonati di un mese preferiscono ascoltare la voce della madre piuttosto che quella di un'altra donna” (Mehler et al. In D'Odorico L., 2005, 4). Sembra l'ambiente uterino consente il passaggio di informazioni a bassa frequenza, ovvero quelle che portano con se caratteristiche della voce quali intonazione e prosodia, sarebbe per questo quindi che il bambino è in grado di percepirle e riconoscerle fin da subito.

Ma come vengono prodotti i suoni? Come troviamo in D'Odorico “I suoni vengono prodotti attraverso la vibrazione prodotta dall'aria espulsa dai polmoni negli organi che formano l'apparato fonatorio.” (D'Odorico L., 2005, 5) ovvero: glottide, faringe, velo del palato, palato molle, palato duro, alveoli, denti e labbra. Se l'aria emessa non incontra ostacoli vengono prodotte le vocali, al contrario, se l'aria incontra degli ostacoli o dei restringimenti si producono le consonanti. Gli studiosi hanno dimostrato che i neonati di un mese, come scrive ancora D'Odorico “riescono a distinguere suoni che si differenziano per una sola caratteristica fonetica” (D'Odorico L., 2005, 5), questo fa pensare che la capacità di discriminazione percettiva sia innata nell'essere umano. I bambini fino a 6 mesi, inoltre, sono in grado di distinguere suoni contrastivi che non appartengono alla propria lingua madre. Quest'ultima abilità è stata dimostrata in studi dove è stato osservato che i bambini riuscivano a discriminare quasi tutti i contrasti fonetici presenti nelle lingue, differenziando quelli che variavano per articolazione, modo di produzione o per ordine dei foni. “Tale capacità si mostrava però sensibilmente diminuita verso gli 8 mesi e quasi del tutto scomparsa verso la fine del primo anno di vita.” (D'Odorico L., 2005, 5-6). Un'altra capacità utile nel processo di acquisizione del linguaggio è quella di riconoscere gli elementi familiari da quelli non



familiari. Mentre nel mondo animale le creature sono in grado di riconoscere i segnali emessi da membri della stessa specie, gli esseri umani devono mettere in atto delle strategie per capire come funzionano la lingua e i meccanismi che permettono di apprenderla. Come scrive D'Odorico la prima cosa che un bambino deve fare per apprendere una lingua “è segmentare il flusso continuo dei suoni percepiti nelle unità che costituiscono il linguaggio” (D'Odorico L., 2005, 7), quindi parole e frasi. L'apprendimento del linguaggio non funziona come per l'apprendimento delle lingue straniere a scuola, in cui si imparano singole parole che poi si ritrovano inserite in frasi più lunghe e complesse che di conseguenza facilitano la comprensione di parole ancora sconosciute, ma il bambino deve imparare a distinguere le varie unità acustiche nel flusso del discorso. Questo procedimento è reso più complicato dal fatto che le parole non sono eventi stabili e distinti, ma possono variare a seconda dei suoni che le seguono o le precedono, inoltre esse non sono sempre separate dalla pausa di fonazione. Quando ascoltiamo una lunga frase in una lingua che non conosciamo, ci riesce difficile, se non impossibile la comprensione, in quanto non sappiamo quali unità della lingua compongono la frase. Ad un certo punto, come scrive D'Odorico

Dopo ripetute esposizioni a vari campioni della lingua sconosciuta, cominciamo però a riconoscere delle regolarità, degli 'insiemi di suoni' risaltano su uno sfondo costituito ancora da un rumore indistinto, abbiamo cioè cominciato a capire qualcosa delle proprietà distribuzionali della lingua. (D'Odorico L., 2005, 7)

Ogni bambino ha una conoscenza innata di come i suoni possono combinarsi tra di loro e delle combinazioni possibili nella sua lingua madre, ma è importante che egli apprenda le proprietà distribuzionali per imparare le varie regole fonotattiche, isolando nel flusso continuo del parlato le varie unità che la compongono. A questo va aggiunto che il bambino è in grado di riconoscere non le sillabe ma le loro combinazioni, e questo può aiutarlo a riconoscere le varie parole in un discorso grazie alla regola secondo la quale il confine di una parola si colloca dove c'è una violazione di una regola fonotattica, la quale si sviluppa tra i 6 e i 9 mesi. Il riconoscimento delle regole della prosodia, come è stato detto a inizio paragrafo, sembra avvenire molto prima, nell'ultimo trimestre di gravidanza. In vari studi è stato dimostrato come i bambini preferiscano ascoltare liste di parole che abbiano una prosodia uguale a quella della loro lingua madre piuttosto che con una prosodia diversa. Questa capacità di distinguere il ritmo, l'intonazione, la durata e l'accento delle parole aiuterebbe il bambino nella scissione della frase e ad estrapolarne i vari elementi che la compongono, li aiuterebbe quindi a distinguere dove si colloca il confine di una parola e dove ne inizia un'altra. In un esperimento

è stato dimostrato come nell'ascoltare brani registrati in cui venivano inserite dallo sperimentatore delle pause, egli preferissero quelli in cui queste ultime erano state inserite ai confini naturali delle frasi, come scritto in D'Odorico

L'effettiva sensibilità dei bambini a questi indici sembra dimostrata dalla preferenza per l'ascolto di brani in cui venivano inserite artificialmente delle pause ai confini naturali delle frasi, rispetto a brani in cui le pause vengono inserite arbitrariamente tra parole appartenenti alla stessa frase. (Hirsh-Pasek et al. In D'Odorico L., 2005, 12)

In conclusione, possiamo dire che tutti questi esperimenti riguardo alla percezione del linguaggio da parte del bambino nel suo primo anno di vita, ci fanno capire come egli conosca molto di più di quanto riesca a produrre oralmente. Tuttavia, questi meccanismi utilizzati per ricavare informazioni circa le caratteristiche fonetiche e prosodiche della lingua non ci dicono se essi vengano effettivamente utilizzati per apprendere la lingua nell'ambiente circostante.

Anche se le capacità di percezione e produzione dei suoni sono collegate, dal punto di vista scientifico questi due ambiti di studio si sono sviluppati in modo differente. La differenza principale riguarda le metodologie utilizzate: mentre lo studio delle capacità percettive deriva dall'analisi delle variazioni delle risposte comportamentali del bambino (girare la testa o succhiare per esempio) agli stimoli percepiti, la produzione vocale nel primo anno di vita affonda le sue radici nell'ambito della fonetica e si avvale della produzione spontanea di suoni da parte del neonato. Non va inoltre dimenticato che, come sostiene ancora D'Odorico

L'utilizzazione dell'alfabeto fonetico internazionale, sviluppato per fornire una descrizione fonetica dei suoni prodotti da parlanti adulti, se impiegato per la descrizione della produzione prelinguistica, potrebbe dar luogo a distorsioni. (D'Odorico L., 2005, 15)

L'apparato fonatorio del neonato è molto diverso da quello dell'adulto, in quanto non gli permette di produrre gli stessi elementi fonetici:

- a) la laringe è situata molto più in alto rispetto a dove è posizionata nell'apparato di un adulto;
- b) la lingua possiede mobilità limitata in quanto è di dimensioni più grandi rispetto alla cavità orale;
- c) l'epiglottide e la velofaringe sono situate molto vicine all'interno del canale orofaringeo e questo non permette al neonato di espirare molta aria se non con la bocca aperta.

Sono necessari un ottimo controllo e coordinamento di tutte le parti dell'apparato fonatorio per essere in grado di produrre tutti gli elementi fonetici che servono per comporre le parole, e questa semplice operazione mette in moto più di cento muscoli, che in aggiunta coordinano

anche il respiro e le corde vocali. Sebbene per emettere semplici parole sussista il bisogno di sincronizzare diverse parti del corpo umano, nel neonato l'apparato fonatorio si sviluppa velocemente:

- a) “a 3 mesi il palato si abbassa, la lingua si allunga e la sua motilità si rafforza.” (D'Odorico L., 2005, 15);
- b) “A 5 mesi il controllo del ritmo respiratorio e della fonazione è già abbastanza buono.” (D'Odorico L., 2005, 14-15). Il respiro arriva, verso il primo anno di età, ad essere quasi simile a quello di un adulto, con circa 19 respiri per minuto.

## **4.4 Le fasi dello sviluppo linguistico**

Dopo questa breve panoramica in cui sono stati illustrati le variazioni dal punto di vista biologico nell'apparato fonatorio del bambino e quali difficoltà incontra durante i suoi primissimi approcci alla percezione dei suoni, vediamo quali sono le fasi dello sviluppo linguistico che, insieme allo sviluppo cognitivo, intercorrono a portare il bambino dalla produzione di suoni di natura vegetativa (sbadigli, pianti ecc.) alla comparsa delle prime parole e frasi. I prossimi paragrafi saranno dedicati all'analisi delle varie fasi dello sviluppo linguistico: il periodo pre-linguistico, il periodo dell'olofrase, il periodo telegrafico e il periodo pre-scolastico.

### **4.4.1 Il periodo pre-linguistico**

Il periodo pre-linguistico è quello che va dalla nascita all'apparizione della prima parola, ovvero attorno al primo anno di vita, ed è composto da 4 sottofasi:

1. nella prima fase, che va dagli 0 ai 2 mesi, i bambini emettono suoni che sono prettamente collegati a bisogni fisiologici, come il pianto quando hanno fame, per fare in modo che qualcuno si occupi di loro;
2. tra i 2 e i 4 mesi il neonato inizia a girare la testa per seguire gli oggetti e le persone con lo sguardo. Inoltre, comincia ad ampliare la gamma di suoni e a produrne di nuovi che vanno oltre la necessità di vedere i suoi bisogni fisiologici soddisfatti. In questa fase il bambino inizia anche a sorridere. Il sorriso viene utilizzato per esprimere benessere di solito durante il contatto fisico e visivo con la madre o con l'adulto che si

prende cura di lui. Crescendo il bambino utilizza il sorriso in risposta a quello dell'adulto e per condividere affetto e benessere con i membri della famiglia. All'inizio esso è prodotto come un fenomeno isolato, il quale poi si trasforma in serie più lunghe alternate da brevi pause di fonazione causate dal restringimento della glottide;

3. tra i 4 e i 7 mesi il bambino acquisisce maggiore controllo sulla laringe e i meccanismi di articolazione, con il risultato che egli riesce a produrre diversi suoni, soprattutto sillabe con variazione di intonazione e intensità tali da dare l'impressione che egli stia giocando con la propria voce. Il bambino entra così nella fase chiamata della "lallazione", in cui produce sillabe ripetute formate dalla stessa consonante come "ba ba ba" o "pa pa pa".
4. La lallazione canonica, in cui "il bambino produce sequenze consonante-vocale con le stesse caratteristiche delle sillabe spesso ripetute due o più volte" (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 133), si trasforma tra i 7 e i 12 mesi in "lallazione variata", che rappresenta il livello più elevato raggiunto dal bambino nella fase prelinguistica, in cui egli impara a produrre serie di sillabe con consonanti diverse come "pa ba ma". Come scrivono anche Camaioni e Di Blasio "la maggior parte dei bambini produce sequenze sillabiche complesse, che caratterizzano la lallazione variata." (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 134). Queste combinazioni di suoni non rappresentano vere e proprie parole con significato, in quanto il bambino non è ancora in grado di produrre rappresentazioni mentali di oggetti e quindi associare insieme i due elementi.

#### **4.4.2 Dalla fase pre-linguistica alle prime parole**

Il passaggio dalla comunicazione prelinguistica alla comunicazione linguistica, cioè quando il bambino emette parole effettivamente riconoscibili come tali, non succede all'improvviso, ma quando egli è in grado di emettere delle sequenze di suoni che presentano una più o meno marcata somiglianza con parole presenti nel linguaggio degli adulti. Esistono 3 criteri elaborati da Vihman e McCune che aiutano a discriminare se i primi suoni pronunciati dai bambini possono essere considerati parole (o proto-parole):

1. la parola pronunciata dovrebbe contenere almeno due fonemi uguali a quelli della forma adulta;
2. la parola dovrebbe essere utilizzata "almeno una volta in un contesto tale per cui

quella data parola è la più appropriata” (D'Odorico L., 2005, 45) e, ovviamente, non deve essere utilizzata nel contesto sbagliato;

3. “infine quella data forma, anche con variazioni minime di tipo fonetico, dovrebbe essere presente più volte nelle produzioni infantili.” (D'Odorico L., 2005, 46).

La presenza di tutti e tre gli elementi consente di classificare i suoni prodotti dal bambino come parole. Al contrario, la mancanza di uno o più elementi non presenterebbe abbastanza punti a favore per permettere di classificarla come tale.

Come scrive D'Odorico “In molte delle ricerche che sono state effettuate negli anni Settanta sull'interazione madre/bambino viene spesso usato il termine 'dialogo' per caratterizzare il tipo di scambio che avviene all'interno della diade” (D'Odorico L., 2005, 26). All'inizio dell'iterazione nel bambino non sussiste nessuna intenzione comunicativa, egli comunica che ha fame o che si sente a disagio piangendo, e sta all'adulto o a chi si prende cura di lui coglierne il significato. La continuità tra la fase prelinguistica e lo sviluppo del linguaggio ha come caratteristica fondamentale la capacità di comunicare intenzionalmente su qualcosa che riguardi un oggetto o un evento esterno alla diade madre/figlio, e prevede l'utilizzo di simboli convenzionali, ovvero le parole. Come è stato detto di cui sopra, il pianto è uno dei mezzi più utilizzati dal bambino per comunicare, tuttavia esso non rappresenta un comportamento intenzionale e di conseguenza non significa che alla nascita sia presente una sviluppata competenza comunicativa. A tal proposito vi sono 3 approcci che tentano di spiegare la nascita e lo sviluppo della comunicazione intenzionale:

1. Il primo approccio, che possiede una matrice cognitiva, si rifà alle teorie di Piaget e “definisce l'intenzionalità come un comportamento consapevole indirizzato a un fine.” (D'Odorico L., 2005, 27). Ciò richiede quindi che il soggetto sia in grado di rappresentare mentalmente il fine e il mezzo per raggiungerlo in due modi separati. Questo approccio non fa distinzione tra azione intenzionale e comunicazione intenzionale, tuttavia è stato visto come nel dialogo madre/figlio le abilità di iterazione sociale del bambino si sviluppino molto prima delle abilità fisiche e motorie;

2. Trevarthen al contrario sostiene che “già alla nascita il bambino è dotato della capacità di agire sulla base di intenzioni, una delle quali è quella di comunicare con gli altri esseri umani.” (D'Odorico L., 2005, 29). Queste azioni che gli permettono di comunicare in modo innato sono chiamate motivazioni, che vengono contraddistinte dalle intenzioni le quali richiedono una rappresentazione mentale dell'obbiettivo prefissato. Trevarthen afferma che

alla nascita sia presente un'intersoggettività primaria, ovvero l'interazione di due soggetti che agiscono in modo controllato, la quale successivamente si integra con l'iterazione con gli oggetti per dare vita all'intersoggettività secondaria. In altre parole, la capacità del bambino di condividere l'attenzione e l'interesse per un oggetto con un interlocutore definisce il passaggio dalla motivazione all'intenzione vera e propria.

3. Il terzo approccio è descritto da Bates come.

assume che la comunicazione intenzionale emerga da un processo interattivo in cui anche ad atti non intenzionali viene dato, tramite un processo di attribuzione sociale e di costruzione di significati, un valore di comunicazione intenzionale. (Bates in D'Odorico L., 2005, 29)

Determinare quando avvenga il passaggio a questo tipo di comunicazione non è semplice. L'indicatore principale è il rivolgere lo sguardo all'interlocutore integrato ad altri atti comunicativi, che rimane il modo più affidabile per stabilire se la comunicazione da parte del bambino è intenzionale. Un elemento caratteristico di questo approccio, che si ricollega all'intersoggettività secondaria di Trevarthen, è la condivisione dell'attenzione, ovvero la capacità di coordinare la propria attenzione con quella del partner con cui stiamo interagendo per poter condividere un interesse comune. Questa capacità richiede da parte del bambino sia l'abilità di comprendere i segnali dell'adulto sia l'abilità di produrre in autonomia dei segnali per richiamare l'attenzione dell'adulto stesso e fare in modo che egli condivida il focus attentivo.

Come è stato detto sopra, un altro fattore che segna la strada per arrivare alle prime parole è, come scrive D'Odorico, la condivisione dell'attenzione. I primi segnali che fanno intendere che il bambino sta sviluppando questa capacità si hanno a circa 6 mesi di età, periodo in cui inizia a voltare la testa verso l'oggetto guardato dalla madre e a soffermarsi sullo stesso se questo si trova all'interno del suo campo visivo. Se la madre guardasse due oggetti posti sullo stesso lato o guardasse alle spalle del bambino egli non riuscirebbe a distinguere su quale oggetto ricade l'attenzione del genitore. A partire dai 12 mesi, l'attivazione di un meccanismo permetterebbe "l'identificazione precisa dell'oggetto guardato dalla madre attraverso una estrapolazione, da parte del bambino, di una linea invisibile tra la madre e l'oggetto del suo sguardo" (D'Odorico L., 2005, 31). Verso i 18 mesi il bambino diventa in grado di voltarsi per vedere l'oggetto che ha catturato l'attenzione della madre anche se questo si trova alle loro spalle, come riporta anche D'Odorico "Solo a partire dai 18 mesi, i bambini si dimostrano in grado di voltarsi a cercare l'oggetto dell'attenzione della madre quando questo sia posto alle

loro spalle” (D’Odorico L., 2005, 31). Tuttavia una reale condivisione dell’attenzione inizia a svilupparsi alla fine del primo anno di vita ed è caratterizzata dall’alternarsi dello sguardo verso l’adulto e verso l’oggetto, gesto che il bambino compie per assicurarsi che essi siano concentrati sullo stesso focus. Questo comportamento è caratterizzato da altri indicatori che rafforzano il sempre più crescente desiderio del bambino di condividere l’attenzione con gli altri. Uno di questi è rappresentato dal gesto di indicazione. Tra gli 8 e i 10 mesi, quindi quando ancora si colloca all’interno della fase prelinguistica, il bambino inizia ad avvalersi dell’utilizzo dei gesti per comunicare e farsi capire meglio. Questi gesti, che prendono il nome di deittici, vengono definiti da Camaioni e Di Blasio come “Essi esprimono un’intenzione comunicativa e si riferiscono ad un oggetto/evento esterno che si può facilmente individuare osservando il contesto.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 135) . Quando il bambino indica l’oggetto desiderato per richiederlo, per esempio il biberon quando ha fame, il gesto ha funzione richiestiva; se invece il bambino indirizza lo sguardo dell’interlocutore verso un oggetto o un evento che ha destato la sua attenzione indicandolo, per esempio quando indica un animale o un’immagine su un libro, il gesto ha funzione dichiarativa. E’ comune pensare che i gesti diminuiscano mano a mano che il bambino acquisisce sempre più capacità di esprimersi attraverso le parole. Al contrario, come afferma anche Shaffer “contrary to popular belief, use of gestures to accompany speech actually increases as speech becomes more complex.” (Iverson and Fagon in Shaffer D.R., 2012, 401), più inizia a parlare più i gesti sono utilizzati, e tra 1 e 2 anni il bambino si avvale di gesti a una o due mani e cambi di intonazione per essere sicuro che quello che vuole comunicare sia compreso. In altre parole, fanno la loro comparsa i gesti referenziali, che il bambino utilizza per riferirsi a oggetti, eventi o azioni. Questi gesti non vengono utilizzati solo come intento comunicativo, ma rappresentano anche un referente specifico, il loro significato cioè non varia al variare del contesto. In concomitanza a questo tipo di gestualità fanno la loro comparsa anche le prime parole, e quando il vocabolario inizia ad ampliarsi e raggiunge le 50 referenze, come scrivono Camaioni e Di Blasio “l’uso dei gesti referenziali diminuisce fin quasi a scomparire.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 137). Intorno ai 16 mesi il bambino utilizza più o meno lo stesso numero di parole e gesti, i quali, dopo questa età, iniziano a diminuire. Le due modalità iniziano quindi a differenziarsi fino a quando quella vocale non prevale su quella gestuale. In conclusione si può affermare che lo sviluppo della comunicazione prelinguistica gestuale e vocale è un elemento affidabile che può determinare il ritmo del successivo sviluppo

linguistico. I bambini che dimostrano precocemente e frequentemente l'utilizzo dei gesti di indicazione e la comprensione dei segnali di attenzione congiunta, hanno dimostrato un'ampiezza di vocabolario maggiore rispetto agli altri.

Ma questi elementi possono influenzare anche lo sviluppo dei processi che portano all'acquisizione del vocabolario e della sintassi? Da una ricerca di Delgado et al. è stato evidenziato come “la capacità di identificare il focus dell'attenzione del partner interattivo adulto, qualora questo sia posto alle spalle del bambino, implica un insieme di competenze di tipo spaziale e rappresentazionale e cognitivo-sociale.” (Delgado et al. in D'Odorico, 2005, 42). In modo analogo l'intenzione dichiarativa richiede delle capacità socio-cognitive come la soggettività e la capacità di comprendere gli stati mentali altrui. Ancora in D'Odorico “Un diverso approccio, invece, individua la relazione sulla base degli effetti che i comportamenti comunicativi prelinguistici producono sull'ambiente sociale.” (D'Odorico L., 2005, 42). In altre parole, se questi ultimi accadono più spesso e precocemente, ci sono più possibilità che il bambino venga esposto a informazioni utili che gli serviranno per lo sviluppo del linguaggio. Un bambino che produce gesti di indicazione precocemente permette al genitore di individuare in breve tempo il focus della sua attenzione e di fornire informazioni sugli oggetti. L'importanza dell'ambiente sociale è stata dimostrata anche dagli esperimenti di Bruner, ripresi poi da Tomasello, “centrati specificamente sulle strategie utilizzate dalle madri per stabilire degli episodi di attenzione congiunta con i propri bambini” (D'Odorico L., 2005, 43), i quali hanno dimostrato come l'iterazione sociale faciliti lo sviluppo dell'apprendimento linguistico.

#### **4.4.3 Il periodo dell'olofrase**

Il secondo stadio dello sviluppo linguistico si chiama periodo dell'olofrase “The period when the child's speech consists of one-word utterances, some of which are thought to be holophrases.” (Shaffer D.R., 2014, 402). L'olofrase, o parola-frase, è una singola parola che il bambino utilizza la quale contiene il significato di un'intera frase. D'Odorico ci fornisce questa definizione

i bambini, pur usando una sola parola, vogliono in realtà comunicare un significato più complesso di quello trasmesso dalla parola effettivamente pronunciata, pari a quello che, in periodi più avanzati dello sviluppo, viene trasmesso tramite un'intera frase.



(D'Odorico L., 2005, 69)

All'inizio di questo stadio, che va dai 12 ai 24 mesi, il bambino conosce circa 50 parole. Nella seconda fase avviene quella che è chiamata “esplosione del vocabolario” in cui il bambino impara in media dalle 5 alle 40 parole a settimana, cosicché alla fine di suddetto periodo il vocabolario sia composto da circa 300 parole. Le prime parole riguardano:

- a) le persone, come i membri della famiglia;
- b) gli oggetti famigliari, come oggetti che il bambino afferra (palla, scarpe ecc.), o oggetti che egli vede in movimento (veicoli);
- c) le azioni che compie quotidianamente (mangiare, dormire, bere ecc.).

Il passaggio dalla prima alla seconda fase avviene quando il bambino diviene in grado di capire che non solo tutte le cose hanno un nome, ma che c'è un nome per ogni cosa. Studi hanno dimostrato che questo fenomeno non è uguale per tutti i bambini ma presenta una variabilità individuale molto alta, sia come ampiezza di vocaboli imparati sia come presenza o meno di una fase di accelerazione più o meno marcata. Quando si trova ancora al di sotto delle 50 parole il vocabolario del bambino è composto, come abbiamo detto di cui sopra, per lo più da sostantivi che si riferiscono a persone, oggetti e animali. Quando il vocabolario supera le 100 referenze la sua composizione subisce una modifica in quanto aumentano il numero di verbi, aggettivi e parole che presentano una funzione grammaticale (proposizioni, pronomi, articoli). D'Odorico scrive “Le prime parole prodotte dal bambino sono fortemente contestualizzate; il loro legame referenziale sembra essere di tipo 'eventuale', cioè collegato a specifici contesti o a specifiche azioni.” (D'Odorico L., 2005, 46). Ad esempio il bambino può identificare come “cane” il suddetto animale quando lo sente abbaiare o quando ci gioca insieme ma non quando lo vede raffigurato in un libro. In altre parole, si può affermare che le prime parole del bambino sono molto legate al loro contesto. Per quanto riguarda l'associazione parola-significato, di solito i bambini iniziano a imparare parole base di oggetti concreti per poi passare a nomi più specifici o che si riferiscono a elementi astratti. Camaioni e Di Blasio ci riportano questo esempio “Così un bambino di 2-3 anni imparerà la parola 'fiore' prima di distinguere le rose dai tulipani e prima di usare la parola 'pianta' per riferirsi sia ai fiori che agli alberi.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 141). Ciò dipende anche dalle strategie utilizzate dai genitori, i quali tendono a fornire al bambino la stessa parola per più oggetti, come per esempio chiamando pianta tutti gli alberi e fiori oppure denominando cane tutti gli appartenenti alla specie senza attuare una distinzione di razza. Ma come fanno i

bambini a imparare il significato di una parola? In molti casi sembra avvenire un fenomeno chiamato fast-mapping “quickly acquiring and (retaining) a word after hearing it applied to its referent on a small number of occasions.” (Wilkinson and Mazzitelli in Shaffer D.R., 2014, 404), ovvero il bambino acquisisce il significato di una parola dopo averla sentita utilizzare collegata al suo referente un po' di volte. Questa capacità si sviluppa ulteriormente tra i 18 e i 20 mesi, in cui il bambino impara il significato di parole nuove introdotte dall'interlocutore solo se questi due stanno condividendo il focus dell'attenzione sullo stesso elemento. All'età di 24 mesi i bambini diventano in grado di mappare velocemente il significato di una parola anche se ci sono altri oggetti o eventi che interferiscono con la loro attenzione. Un aspetto interessante riguarda gli errori che i bambini commettono in questa fase dell'apprendimento linguistico. Assodato che i bambini attribuiscono i significati delle parole ad aspetti della realtà diversi da quelli di un adulto, nella prima fase del lessico troviamo degli errori che ci fanno capire la difficoltà che hanno i bambini a comprendere a cosa si riferiscono i nomi nel loro uso standard. Questi errori si chiamano rispettivamente sovraestensione, sottoestensione e sovrapposizione:

1. La sovraestensione si verifica quando il bambino attribuisce un nome generico ad un'intera categoria, per esempio chiama “cane” tutti gli animali a quattro zampe;
2. La sottoestensione, al contrario, avviene quando il bambino attribuisce un nome generico ad un solo oggetto, per esempio chiamando “bambola” solo ed esclusivamente la sua bambola preferita;
3. Quando per esempio “il bambino usa 'aprire' per riferirsi non soltanto all'azione di aprire una porta, ma anche all'azione di accendere la luce o di sbottonarsi il vestito” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 141), si parla di sovrapposizione. Dopo l'esplosione del vocabolario, in cui amplia notevolmente e ad un ritmo impressionante la gamma di parole conosciute, e l'affinamento delle tecniche utili per imparare l'associazione parola-significato, il bambino inizia a combinare due o più parole tra di loro ed entra così nella fase chiamata periodo telegrafico.

#### **4.4.4. Il periodo telegrafico**

Tra i 18 e i 24 mesi il bambino attraversa la fase dell'apprendimento linguistico chiamata periodo telegrafico, di cui Shaffer ci da quest definizione “Early sentences that consist of

content words and omit the less meaningful parts of speech, such as articles, prepositions, pronouns and auxiliary verbs.” (Shaffer D.R., 2014, 408). A questa età il bambino inizia a comporre prime semplici frasi come “Mamma mangia”, “Cane dorme”, “Macchina corre” ecc. “Spesso, la stessa espressione a due parole può trasmettere diversi significati. Per esempio, la frase “calzino mamma” potrebbe significare sia 'il calzino della mamma' che 'mamma voglio il calzino’”(Taylor L., 2005, 135). Quindi per identificare quale sia l'esatto significato attribuito dal bambino all'espressione occorre non solo considerare il contenuto dell'enunciato ma anche il contesto in cui occorre e se esso è accompagnato da gesti. Il nome telegrafico deriva appunto dalle prime brevi frasi formulate dai bambini, le quali sono formate da poche parole ricche di significato come nomi, aggettivi e verbi e non comprendono invece le parole del discorso con meno significato come articoli, preposizioni e pronomi. Questo comportamento di inclusione di determinate categorie di parole non è universale, ma sembra infatti dipendere dall'importanza che hanno gli elementi della frase nella lingua madre del bambino. Per esempio, i bambini russi e turchi producono brevi frasi che presentano fin da subito elementi grammaticali perchè la loro lingua pone l'accento nei piccoli elementi grammaticali piuttosto che in verbi, aggettivi e nomi e ha un ordine degli elementi della frase meno rigido rispetto alle altre lingue. Se, al contrario, una lingua pone maggiore attenzione sulle parole ricche di significato e meno sugli elementi grammaticali, saranno queste che il bambino apprende per prime “if content words and word-order rules are most heavily stressed, then young children will include this information and omit the lightly stressed articles, prepositions and grammatical markers” (Shaffer D.R., 2014, 408-409). Per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana, Antinucci e Parisi hanno individuato due stadi di sviluppo:

1. durante il primo stadio, i bambini producono come abbiamo visto espressioni di poche parole formate da un predicato verbale e dall'intento con i suoi argomenti. Queste frasi hanno come intento comunicativo quello di fare una richiesta, commentare ecc;
2. Nella seconda fase, alla struttura nucleare si aggiungono altri elementi chiamati strutture facoltative come gli avverbi, che forniscono informazioni aggiuntive. Con l'espansione del vocabolario e l'aggiunta degli elementi facoltativi il bambino inizia a produrre frasi sempre più complesse, come scrive anche Taylor “I bambini usano progressivamente parole più lunghe, formano espressioni più articolate e complesse” (Taylor L., 2005, 135), ovvero ciò si traduce nell'aggiunta di parole extra per fare in

modo che le sue espressioni diventino simili a quelle degli adulti.

In conclusione, il processo di acquisizione della morfologia della lingua è lento e graduale perchè richiede al bambino un enorme sforzo cognitivo e l'utilizzo della memoria di lavoro. Gli aspetti morfosintattici che compaiono più frequentemente sotto forma di input vengono appresi più rapidamente rispetto a quelli più ambigui e che vengono proposti con meno frequenza. Un aspetto interessante che comincia a svilupparsi nel periodo telegrafico riguarda la competenza pragmatica. Scrive O'Neill "Because early sentences are incomplete and their meanings often ambiguous, children continue to supplement their words with gestures and intonational cues to ensure that their messages are understood." (O'Neill in Shaffer D.R., 2014, 409). Le frasi telegrafiche sono spesso incomplete e possono contenere significati ambigui, per questo i bambini continuano ad arricchire i loro discorsi con gesti e cambi di intonazione per far arrivare meglio quello che intendono comunicare. Il bambino quindi inizia a diventare consapevole che diverse situazioni sociali richiedono comportamenti adeguati al contesto perchè la comunicazione risulti efficiente. Sono stati osservati dei comportamenti che dimostrano che i bambini possiedono abilità pragmatiche già all'età di due anni. Per esempio a quest'età i bambini rispettano il turno di parola e sanno che devono avvicinarsi e alzare il tono della voce per essere ascoltati da una determinata persona, come scritto in Shaffer "2-year-olds are rather proficient at vocal turn-taking; they know that speakers 'look up' at the listener when they are about to yield the floor (Rutter e Durkin in Shaffer D.R., 2014, 409). Inoltre, preferiscono parlare di eventi che non hanno ancora condiviso con il loro partner e che quindi rappresentano una novità dal punto di vista dell'altro. Questa dimostrazione di aver compreso il bisogno di utilizzare delle abilità pragmatiche si riscontra anche in ambito sociale. Per esempio, i bambini sanno che devono utilizzare un tono gentile quando è il momento di fare una richiesta, perchè iniziano a comprendere e interpretare cosa è gentile e cosa non lo è dal punto di vista di un'altra persona. In questa fase dell'apprendimento l'errore più commesso si chiama ipercorrettismo, che l'Enciclopedia Treccani descrive come "La sostituzione di una forma linguistica che sarebbe esatta, ma che viene erroneamente ritenuta scorretta per somiglianza con una forma effettivamente sbagliata" (Enciclopedia Treccani). Il bambino cioè applica alla forma irregolare dei verbi e dei nomi le regole che normalmente si applicano alla forma regolare, ed è così che per esempio il participio passato di "chiedere" può diventare "chieduto" e quello di "aprire" invece "apruto". Questo fenomeno non rappresenta un grave errore grammaticale che deve essere dimenticato, ma sembra occorrere perchè il bambino

fallisce nel tentativo di richiamare alla memoria la forma corretta. Come viene spiegato anche da Marcus “most of their errors seem to occur because children occasionally fail to retrieve the irregular form of a noun or verb from memory and must then apply their new morpheme to communicate the idea they are trying to express.” (Marcus et al in Shaffer D.R., 2014, 413-414). Per incentivare l'utilizzo della forma corretta l'adulto non dovrebbe correggere direttamente il bambino, ma fornirgli la forma corretta all'interno di una frase, fornendogli cioè un input corretto all'interno di un contesto adeguato.

#### **4.4.5 Il periodo prescolastico**

Arriviamo ora al momento in cui il bambino è in grado di produrre frasi più complesse e si avvicina sempre più al modo di comunicare di un adulto. Tra e i 5 anni, i bambini attraversano una fase di enorme sviluppo linguistico dal punto di vista grammaticale, semantico e pragmatico.

##### **La grammatica**

Quando si tratta di sviluppo della grammatica i bambini si trovano a dover assimilare un sistema complesso le cui due componenti principali sono la morfologia e la sintassi. Come è stato detto a inizio paragrafo quando sono stati illustrati gli elementi che caratterizzano il linguaggio, il termine morfologia si riferisce a tutti i suffissi e prefissi che servono a formare i generi e il numero dei nomi, aggettivi e pronomi, alla formazione di nomi derivati e alle particelle di cui fanno parte articoli, pronomi e verbi ausiliari; per sintassi si intende la capacità di formare frasi sensate che rispettino l'ordine di costruzione della propria lingua materna. Lo sviluppo morfosintattico avviene più o meno tra i 2 e i 3 anni in tutti i bambini, in quanto alla fine del periodo telegrafico essi iniziano a declinare i verbi e a formare il plurale dei nomi, dimostrando che oltre alla comprensione dell'ordine delle parole nella frase si stanno sviluppando anche i meccanismi per la comprensione della sintassi, come scritto da Taylor “Quando i bambini superano il periodo telegrafico, iniziano anche a mostrare l'uso delle terminazioni dei verbi e dei plurali, dimostrando dunque che oltre alla comprensione dell'ordine delle parole si sta sviluppando la loro comprensione della sintassi.” (Taylor L., 2005, 135). Alcuni autori hanno studiato come esistano delle regolarità nel modo in cui i bambini formano le prime frasi complesse, ed avrebbero individuato quelle che sono state

chiamate classe perno e classe aperta. La prima comprende “un piccolo numero di parole che ricorrono frequentemente e sempre in posizione iniziale della frase” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 142); la classe aperta comprende “tutte le altre parole del vocabolario, che sono più numerose ma ricorrono meno frequentemente e non hanno una posizione fissa.” (Camaioni L. Di Blasio P., 2007, 143). Tuttavia questo studio è stato criticato in quanto sembra tenere solo conto della dimensione sintattica trascurando quella semantica del linguaggio. In ogni caso il bambino apprenderà per primi i meccanismi morfosintattici che gli appariranno percettivamente più chiari e regolari, rispetto alle forme più ambigue e che presentano irregolarità, le quali verranno apprese più tardi. Prendiamo ad esempio i bambini italiani. L'italiano è una lingua molto complessa dal punto di vista grammaticale e di conseguenza lo sviluppo morfosintattico risulta più complicato in quanto “l'italiano è una lingua flessiva che, per marcare il ruolo sintattico ricoperto dai nomi nella frase, si affida ad un complesso sistema di accordo morfologico fra gli elementi della frase, soprattutto soggetto-verbo”. I bambini italiani riescono a padroneggiare questo accordo entro i 3 anni di età, le forme plurali compaiono dopo quelle singolari e la persona che presenta più difficoltà di assimilazione è la seconda plurale. Per quanto riguarda la comprensione delle frasi semplici, i bambini utilizzano l'accordo soggetto-verbo per individuare chi compie l'azione solo intorno ai 7 anni, quando scoprono anche l'importanza dell'ordine delle parole nelle frasi, elemento che viene acquisito totalmente e si uniforma a quello dell'adulto intorno ai 9 anni.

La morfologia nominale e pronominale sono apprese più o meno alla stessa età:

1. I bambini imparano il genere (maschile e femminile) e il numero (singolare e plurale) dei nomi intorno ai 3 anni, mentre gli articoli risultano ancora di difficile acquisizione;
2. Entro i 3-4 anni i bambini imparano ad utilizzare efficacemente i pronomi. I primi a venire acquisiti sono i pronomi personali soggetto e oggetto di prima (io/me) e seconda persona (tu/te) singolare, mentre gli altri pronomi vengono appresi più tardi.

#### La semantica

Il modo in cui il bambino categorizza gli oggetti ha diviso gli studiosi. Alcuni ritengono che il bambino si basi su somiglianze percettive, altri che il bambino categorizzi gli oggetti su somiglianze funzionali. I primi quindi sostengono che gli oggetti vengano categorizzati dal bambino in base alle caratteristiche che egli percepisce con i 5 sensi (forma, grandezza, colore, suono, materiale); i secondi ritengono che il bambino faccia una distinzione degli

oggetti in base al loro uso e alle loro proprietà dinamiche, così una palla è definita tale perché di forma sferica se il bambino si basa sulla funzione, oppure come qualcosa che rimbalza se si basa sulle proprietà dinamiche del suddetto oggetto. In conclusione si può affermare che anche se ha appreso un gran numero di vocaboli e riesce a formare frasi più o meno complesse, il sistema semantico che il bambino padroneggia a quest'età è ancora grezzo e in fase di definizione. Man mano che cresce, il suo sistema semantico “tende verso la progressiva convenzionalizzazione nell'uso delle categorie concettuali e dei nomi, così che sia le prime sia i secondi coincidono sempre di più con i modi standard di codificare e nominare la realtà.” (Camaioni L., Di Blasio P., 2007, 141).

Anche se i bambini in età prescolastica iniziano a comprendere le varie relazioni significative che intercorrono tra persone e oggetti e sanno come esprimerle in modo appropriato attraverso il discorso, continuano a commettere un errore dal punto di vista semantico. Si considerino le seguenti frasi:

- La bambina colpisce il bambino.
- Il bambino è colpito dalla bambina.

Come si può notare la prima è una frase attiva, la seconda è una frase passiva. I bambini al di sotto dei 5 anni riescono a comprendere la versione attiva di una frase ma se chiesto loro di disegnare “Il bambino è colpito dalla bambina” essi raffigureranno un bambino che colpisce la bambina, in quanto non comprendono la forma passiva delle frasi. Questo trova spiegazione nel fatto che i bambini individuano come soggetto della frase il primo nome e come oggetto il secondo, quindi la frase passiva viene interpretata come attiva. La cosa però non accade quando abbiamo a che fare con frasi irreversibili. Prendiamo ad esempio una frase come “La caramella è stata mangiata dalla bambina”, già a 3 anni i bambini riescono a capire che la suddetta frase alla forma attiva non avrebbe alcun senso logico e quindi non attuano la trasformazione. La ragione per cui i bambini in età prescolastica non comprendono appieno la forma passiva dei verbi potrebbe essere che, come afferma anche Shaffer “people speaking to them rarely use passives or ask questions that would encourage their use.” (Brooks and Tomasello in Shaffer D.R., 2014, 425), è una forma che sentono utilizzare raramente dalle persone con cui intrattengono conversazioni e che quindi siano anche scoraggiati dall'utilizzarle loro stessi.

## La pragmatica

Per diventare abili nella comunicazione, oltre ad imparare tutto ciò che concerne le regole grammaticali della lingua, i bambini devono imparare anche ad utilizzarla nel modo appropriato al contesto sociale e all'interlocutore che si trovano davanti. Per fare ciò, devono sviluppare quella che si chiama competenza pragmatica, ovvero la capacità di conversare tenendo conto del contesto sociale e del punto di vista dell'interlocutore. Già all'età di 4 anni i bambini sono in grado di adattare il loro stile di conversazione a quello della persona con cui stanno parlando e quindi di differenziarlo in base a se si trovano di fronte per esempio a un adulto, un loro pari o un bambino più piccolo. Marilyn Shatz e Rochel Gelman hanno condotto a riguardo nel 1973 uno studio in cui hanno osservato dei bambini di 4 anni presentare un nuovo gioco prima a un bambino più piccolo e poi ad un adulto. Nel mostrare il giocattolo a qualcuno più piccolo di loro, i bambini hanno utilizzato un linguaggio più semplice composto da frasi brevi e verbi come “Guarda” o “Guarda qui” per mantenere l'attenzione dell'altro. Al contrario, nel mostrare il nuovo oggetto all'adulto i bambini sono stati osservati utilizzare un linguaggio più complesso e un tono più gentile a dimostrazione del fatto che già in così giovane età sono in grado di aggiustare il discorso in base a chi si trovano davanti “4-year-old children are already beginning to adjust their speech to their listener's level of understanding.” (Shaffer D.R., 2014, 416). Questo si discosta da quanto affermava Piaget, il quale sosteneva che fino ai 7 anni il bambino non è in grado di discostarsi dal proprio punto di vista in favore di quello dell'interlocutore. Egli sosteneva che nella produzione verbale il linguaggio egocentrico fosse presente in una percentuale che variava tra il 40 e il 70 per cento ma come abbiamo visto, numerosi studi che sono iniziati negli anni 70 hanno dimostrato come i bambini sono molto consapevoli delle caratteristiche e dei bisogni dell'interlocutore.



## CHAPTER 5

### TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO PRESCHOOL CHILDREN

Teaching languages to Children requires different approaches and methods to that of teaching adults and Children's language learning must move in conjunction with their cognitive development, and therefore we cannot focus on mere knowledge of rules and syntax.

The fifth chapter will focus on the teaching techniques used for teaching foreign languages to preschool children, i.e., between 3 and 5 years old. After a brief overview of language learning related to children in kindergarten, we will analyze the important role played by the teacher and the basic characteristics and attitudes that a teacher should have to allow an optimal exposure to the language.

Succeeding that, we will talk about the child seen as an individual and the child in a group, to understand how these two different social situations, in which the child may find himself during the lessons, can successfully learn. A paragraph will be dedicated to the classroom, which should be a comfortable place in which to learn and feel at ease.

#### 5.1 The teaching of foreign languages to preschool children

The European Union, as was at the beginning of this thesis, has always promoted a policy in favor of multilingualism and multiculturalism, valuing and protecting the linguistic minorities and cultural differences of each person. One of the objectives present in the European nation agendas is to guarantee quality education to everyone up to secondary school, which can help reduce social and economic disparity and improve the life conditions and well being of the individual as written in the report: "Esperienze di Insegnamento in Lingua Straniera nella Scuola dell'Infanzia" written by the Ministero dell'Istruzione Italiano from which it is clear that "L'educazione preprimaria, infatti, può contribuire molto alla riduzione della disuguaglianza, offrendo a tutti i bambini, soprattutto a coloro che provengono da un background svantaggiato, stesse opportunità educative." (MIUR, 2014, 12). As for Italy in particular, we have to thank the work begun by the Montessori sisters who believed in an harmonious development of the child. They set the foundations for an education that allows the child to discover the environment through the senses. It was necessary to wait until 1968

and the Decreti del 1969 for the kindergarten to be included in an institutional educational system. The 1969, "Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole Materne Statali" aims to favor the development of the child naturally, helping them to form their own personalities, respecting their rhythms and needs without forcing them. However, it was thanks to the Orientamenti del 1991 that the turning point took place, as the kindergarten is an environment in which "Si favorisce la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della competenza." (MIUR, 2014, 14).

With the law n. 53/2003 preschool enters officially into the educational and training system, with the aim, as established by the previous treaties, of educational continuity and integral training in a school-family collaboration agreement. As for language teaching specifically, at European level, there are programs in place for training new European citizens with access to several languages. From the nineties up to a decade ago, several experimental projects, such as "Lingue 2000", for the insertion of a foreign language in kindergarten were implemented. This project aimed to introduce foreign languages in the curriculum from preschool up to the last year of upper secondary education, starting from the English language and adding a second language in middle school. These experiments of approaching languages began in the early years and continued until 2005, but unfortunately had no institutional outlet. In 2012, with the Indicazioni Nazionali del 2012, although the teaching of foreign languages in kindergartens was not yet foreseen, there are references to the importance of training plurilingual people, as reported in the following excerpt

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi. (Indicazioni Nazionali, 2012)

The interest in pursuing this goal is repeated in Decreto Legge 59 del 2004, updated in 2014, which reports the definition of the objectives of the kindergarten by adding "Contribuisce alla formazione integrale delle bambine e dei bambini anche promuovendo il plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese." (D.L. 59, 2004).

La scuola dell'infanzia concorre all'educazione armonica e integrale dei bambini e delle bambine che, attraverso la famiglia, scelgono di frequentarla dai due anni e mezzo fino all'ingresso nella scuola primaria, nel rispetto e nella valorizzazione dei ritmi evolutivi, delle capacità, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nonché della responsabilità educativa delle famiglie. (Dichirico C., 2005, 11)

From this quotation by Dichirico, it is clear that kindergarten is one of the fundamental moments for the education and growth of the child. It aims to accompany them through the course of their development respecting the natural evolutionary rhythms, helping them to develop specific skills, and detect differences valuing the individuality of each child.

The child's linguistic development moves hand in hand with the cognitive one. The period he spends in kindergarten, i.e., between 3 and 5 years, is the one in which, after having spent the first years of life carefully observing the inputs from the outside world, the child manifests a great desire to acquire more and more knowledge. This knowledge is better acquired with profit if the child "learns by doing," and this idea also applies to foreign language. As Garrotti quotes, "Ciò è valido per la lingua materna come per la lingua straniera, che non può essere presentata in maniera analitica, strutturata, sistematizzata, bensì secondo un approccio globale." (Garrotti F.R., 2001, 23). The child must be fully immersed in learning and not just listening.

We have already talked about the difference between learning and acquisition in the first chapter "Bilinguismo, plurilinguismo ed educazione linguistica", and more specifically in the paragraph dedicated to language education. The first concerns the study of linguistic elements and takes place in a formal context, usually a classroom, the second is an unconscious and natural process of assimilation of knowledge. Coonan C.M. argues that

La dicitura -insegnare una lingua straniera- porta il rischio di impostare un programma che riflette la forza delle parole -insegnare- e -straniera- e che, in ultima analisi, incorpora caratteristiche tipiche di programmi più adatti al secondo ciclo della scuola elementare o addirittura alla scuola media. (Coonan C.M., 2001, 48)

It is, therefore, clear that as far as children are concerned, an approach whose purpose is to teach how to speak without making mistakes and memorizing grammar rules cannot be used. Rather, the approach must aim at offering young pupils, who are approaching a language other than their mother tongue for the first time, an experience of contact with the language. This fact highlights even more how a natural approach is fundamental in the introduction of the language in kindergarten.

How can a foreign language be integrated into the curriculum? Coonan proposes the solution; "Come meta educativa si può ipotizzare che la presenza della lingua straniera abbia lo scopo, generale, di far crescere e maturare il bambino dal punto di vista cognitivo e affettivo." (Coonan C.M., 2001, 57). In other words, we shouldn't consider a foreign language as a normal school subject, but it must contribute to the rest of the program to promote the

growth of the child from a cognitive, emotional, and social point of view. The child must be guided in the discovery of the language, which must contribute to pursuing the objectives and programs of the school. We have to keep in mind that in kindergarten there is no subdivision of subjects as in elementary, middle, and high school. So, the child's development revolves around themes that are transversal and spill over into several areas, that of speech, action, knowledge, personal identity, and social relationships “Questi ambiti indicano come gli obiettivi curricolari perseguiti si focalizzano sia sulla lingua, sia sullo sviluppo cognitivo, sia sullo sviluppo affettivo-emotivo-sociale” (Connan C.M., 2001, 59). As for the specific learning objectives, Dichirico writes “Il percorso di apprendimento per questa fascia d'età è finalizzato a favorire negli allievi lo sviluppo di capacità base propedeutiche all'acquisizione di competenze pragmatico comunicative da sostenere e potenziare nel primo ciclo della scuola primaria.” (Dichirico C., 2005, 11).

Moreover, preschools must also take into account the linguistic objectives through a curriculum structured in such a way as to take into account the sensory and perceptive context.

As we have seen, perceptual learning is the one that, up to a certain age, allows the child to acquire a great deal of information. In other words, coming into direct contact with the environment, the objects, and the people is a natural continuation of how the child learns. A fundamental element in teaching languages to children is the input, Coonan describes it as follows “Aspetto fondamentale ai fini di un'acquisizione linguistica riveste l'input.” (Coonan C.M., 2001, 69). One of the elements that can help the teacher to provide varied inputs with a certain regularity is the routine “Importante, per la presenza della lingua straniera, è che le situazioni informali si ripetano ogni giorno e che abbiano una struttura fissa, routinizzata.” (Coonan C.M., 2001, 69).

The ways in which a foreign language can be introduced are as follows: the didactic activities and the routine. The language, in other words, can be used both in didactic moments by presenting songs, nursery rhymes, or games but also and above all, in informal moments such as mealtimes or self-care to encourage total immersion. Learning by doing in a foreign language coincides with non-didactic events and it has the function of facilitating learning as it is used in situations already known to the child, again Coonan “L'uso di routine senza fini didattici fornisce un tipo di input che è facilmente comprensibile per il bambino essendo le stesse espressioni linguistiche sempre ancorate allo stesso contesto d'uso.” (Coonan M.C.,

2001, 70).

In kindergarten, the routines that recur every day are particularly suitable for the encounter with the language as they are supported by gestures and actions that the child already knows. The common routine consists of: welcome, mealtime, self-care, and rest. Garroti F.R. shows us a moment of foreign language integrated into the routine that I found particularly interesting “Saluti: costruzione di un piccolo televisore di cartone, da cui a turno ogni mattina un bambino saluta la classe e le insegnanti.” (Garroti F.R., 2001,34). This is a perfect example of how the foreign language and a regularly repeating event of the school day come together and allow the child to test himself with the basic vocabulary of the language, in this case, represented by greeting forms.

Closely related to school activities and routine is vocabulary. We have to keep in mind that children are not interested in learning grammar rules or doing complicated reflections on the language. Children, as Scott and Ytreberg also argue, "are only interested in what the phrases are used for." (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 17). It is, therefore, useful to make children learn the vocabulary used in class such as greetings, names of objects, or simple actions that are, as we said before, carried out every day. It may be useful to make an illustrated dictionary “to help the children with the more common words” (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 18), or to use mime and puppets to help stimulate the understanding of the language. The lexicon must represent those elements and actions familiar to the child with whom they have to deal during the course of their day, as Garroti writes “Non importa che sia particolarmente elaborato: importante è invece ancora una volta, oltre al nesso esperienziale, la ripetizione quotidiana e l'autenticità del patrimonio linguistico presentato.” (Garroti F.R., 2001, 35). The most used words, therefore, belong to areas such as body parts, clothes, weather, animals, food and drink, games, objects, feelings, toys, places, shapes, quantities, dimensions, and elements of the imagination. Garroti again observes how various studies have brought to light that “La lingua maggiormente acquisita dal bambino è legata a quegli aspetti tematici e a quelle modalità che già rientrano nel suo patrimonio esperienziale.” (Garroti F.R., 2001, 36). It is thus clear that the language used with children, should not be complicated or belonging to areas unknown to them, but it should consist of words that will allow them to express themselves in everyday life.

Which language do we have to use during the lessons? The mother tongue or the foreign language? And to what extent? One of the fears of teachers is that of using the foreign

language too much and therefore traumatizing the child, who would find himself immersed too quickly in something he does not know. On the contrary, as Garroti also states Una conclusione da trarre è la seguente: non bisogna frenare troppo sulla quantità di lingua seconda con cui parlare al bambino. Anzi: maggiore è la quantità di lingua offerta, migliori e maggiori saranno le possibilità per il bambino di assimilarla e rielaborarla autonomamente. (Garroti F.R., 2001, 29).

It has also been observed that children speak the foreign language more often in routine activities since they are linked to moments that are repeated every day and they know well. Garroti writes about it “E' logico che sia così: le routine rivestono un'importanza fondamentale nell'acquisizione della lingua, poiché sono legate all'esperienza reale e tangibile del bambino.” (Garroti F.R., 2001, 29). This last quote makes us understand how routine plays an important function from multiple points of view, and how language must be used above all in common events which provide authentic inputs linked to the reality of everyday life. Moreover, the children's ability to understand is very high and, many of them already start after the first year of exposure to the foreign language with the first spontaneous usage, therefore “I presunti blocchi psicologici-affettivi dei discenti sono molto più spesso un alibi degli adulti.” (Garroti F.R., 2001, 29).

This paragraph has offered a brief overview of the role of the foreign language within the early years of education. We have seen the importance that teaching a second community language from the earliest levels of education has for the European Union and, as in Italy, albeit with difficulty, this objective is gradually becoming more and more important. Given that the curriculum of early years education does not include subjects such as higher education degrees, the language must be integrated into activities that aim at the formation and development of the child and that touch different areas: cognitive, personal, and social.

Fundamental importance for the presentation of the language is covered by the input, strictly correlated to the school routine, which can provide many ideas for the insertion of the language in a natural and unforced way. Furthermore, an area that needs particular attention concerns the choice of vocabulary, which cannot be left to chance but must coincide with elements and situations familiar to the child to allow easier and more spontaneous assimilation.

The next two paragraphs will be dedicated to the role of the teacher seen as a guide who accompanies the child in their development process; and to the child, who will be analyzed as

a protagonist in their development process both as an individual and within a group.

## 4.2 The teacher

A person who is fundamental in the language acquisition process is the teacher, a guide who accompanies the child in the discovery of his own identity, in the maturation of his person and in bringing out his skills. Currently, to work as a teacher in kindergarten and primary school, it is necessary to have a single-cycle master's degree in Primary Education Sciences, as established by Decreto Legge 249 del 2010

Il corso di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria di cui all'articolo 3, comma 2, lettera a) è a numero programmato e con prova di accesso. Il corso è attivato presso le facoltà di scienze della formazione e presso altre facoltà autorizzate dal Ministero dell'Istruzione, delle università e della ricerca. (Decreto 249, 2010)

which allows to acquire skills in the psycho-pedagogical, methodological-didactic, disciplinary, organizational and relational fields fundamental for the training of qualified teachers.

As far as the teaching of foreign languages in kindergarten is concerned, in Europe there are no institutional courses that allow the training of special teachers. However, in recent years, training institutes have developed targeted programs aimed at training specific teachers. As Dichirico also writes

In questi ultimi anni, comunque, l'attenzione che l'Europa ha riservato all'intervento per l'apprendimento delle lingue nelle fasce più giovani della popolazione ha impegnato tutti i Paesi europei ad avviare iniziative di ricerca e di sperimentazione, per lo sviluppo professionale e il sostegno agli obiettivi di cambiamento. (Dichirico C., 2005, 19)

The training courses of foreign language teachers for kindergarten should therefore contribute to train experts with knowledge in the pedagogical and methodological-didactic field, as well as in the multilingual and multicultural ones. Dichirico writes again

Questo significa che l'insegnante di lingua è tenuto ad acquisire una nuova professionalità centrata, oltre che sugli aspetti tecnici, linguistici, metodologici, organizzativi e progettuali, su un sistema di competenze comunicative attivate nell'ambito di una dimensione interculturale. (Dichirico C., 2005, 19)

With Legge 53/2003, after having implemented a training plan for primary school English teachers, there is the need to implement a similar training for kindergarten English teachers. However, there is currently no certification or training requirement for foreign language teachers at this level of education. The hope is that institutions will draw up a detailed training plan that is fundamental for the recognition of this professional profile. Still quoting Dichirico, the author states that

Qualora si prevedesse il superamento di un esame per l'accertamento delle competenze linguistiche, glottodidattiche e culturali la soluzione imporrebbe un riconoscimento professionale, come titolo di accesso e di preferenza per il conferimento di incarichi su progetti di lingua comunitaria. (Dichirico C., 2005, 27)

In short, ever since the countries of the European Union have declared themselves in favor of the inclusion of a second language from the early levels of the child's education, the need to create new professional profiles with skills aimed at naturally inserting the language, in a school setting, has emerged. As Bertacchini reports "Di conseguenza una vasta politica di formazione ha investito la scuola materna ed in misura maggiore la scuola elementare." (Bertacchini C., 2001, 17).

When you approach the world of teaching for the first time, you bring with you a wealth of theoretical knowledge acquired on the benches of the university and training courses, but there are other skills and attitudes on which it is important to work. Scott W.A. and Ytreberg L.H. argue that "As a teacher of young children it helps a lot if you have a sense of humor, you're openminded, adaptable, patient, etc." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 10). Simply, skills such as a sense of humor, having an open mind, and being patient and adapting help a lot when dealing with such young pupils. Moreover, these characteristics contribute to creating a pleasant, safe and positive atmosphere in the classroom. The personality of the teacher undoubtedly plays a fundamental role in teaching young children. The teacher must take into account the age of the children and the fact that they will create a very close relationship with them. They have to win their pupils trust and guide them in what will not be a normal learning process, as children will not acquire the language elements consciously but naturally through play. As Freudstein writes "I bambini dovrebbero semplicemente pensare che l'insegnante che fa quei giochi così divertenti purtroppo parla un po' diverso" (Freudstein R., 1995, 36). In other words, children must see the teacher as the leader of a game who speaks a different language than usual.

Regarding the teacher-student relationship, there are steps that a teacher needs to do, to make



the children in the class feel comfortable. First, the teacher must help make each child in the class feel confident, as Scott W.A. and Ytreberg L.H. say "Once children feel secure and content in the classroom, they can be encouraged to become independent and adventurous in the learning of the language." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 11). In other words, if the teacher supports the child during learning, he will feel confident in exploring and will acquire knowledge and autonomy. Consequently, he will be able to make the most of the language lessons.

How can a child acquire self-confidence? First of all, "Whenever a pupil is trying to tell you something, accept whatever he or she says - mistakes as well" (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 10). In other words, to create harmony in the classroom and make the child feel free to express himself using the foreign language, it is important not to constantly correct him when he makes a mistake. The latter can be corrected when taking a guided language lesson, but not when the language is used for normal communication. The second thing to keep in mind is to make children understand that everyone can make mistakes and that you don't laugh at the mistakes of others "Pupils have to be told that everyone makes mistakes when they are learning a new language and that it is all right." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 11).

Another element that we have already seen before and that can come in handy when it comes to making the child feel safe is routine. Establishing a classroom routine and repeating it every day helps build confidence, as the children will already be familiar with the events that unfold throughout the day. In addition, the routine can be integrated with small tasks of responsibility, such as watering the plants, taking care of a pet in the classroom, or putting the right day on the calendar. These activities not only help to develop a certain degree of autonomy but also to familiarize with the vocabulary concerning class activities. Scott W.A. and Ytreberg L.H. write "These activities are genuine language activities and involve both taking responsibility for learning and helping others to learn." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 11).

In conclusion, we can argue that the teacher has also the role of educator and facilitator, which simplifies the child's development process and promotes learning. As for the language, he has the task of bringing students closer to this new world in a natural and non-artificial way, developing an integrated curriculum to promote the construction of a plurilingual and multicultural competence from the earliest years of education. I would like to conclude this paragraph with what was said by Gloria Bonazzoli, kindergarten teacher in Campofornido

(UD) “Che cosa significa del resto, insegnare la lingua straniera? E' senz'altro aprire una finestra sul mondo, sugli altri, e farlo nella scuola dell'infanzia è mettere i bambini in contatto con altri mondi, altri usi, altri codici linguistici.” (Bonazzoli G. in Dichirico C., 2005, 29)

### **4.3 The child: as an individual and within the group**

Before analyzing the figure of the child as a student who approaches a foreign language and of the child seen as an element within a group, we will illustrate the reasons that speak in favor of learning a foreign language in young children. Many studies have shown that learning a foreign language before the age of ten brings numerous benefits. Below is an excerpt from the interview with Dr. Montanari, Professor of First and Second Language Acquisition in Infancy at California State University in Los Angeles “Ci sono molti studi che dimostrano che l'età migliore per introdurre più lingue è l'infanzia. A questa età il bambino impara una, due o tre lingue in maniera naturale, come se fossero 'prime lingue'.” (Montanari S., 2013, 2). In this regard, Gashemi and Hashemi write "Research suggests that from birth through age 10 is the best time to introduce new languages to a young child." (Gashemi B., Hashemi M., 2011, 873).

Amongst the many advantages, there is the ability to communicate with people from other cultures. Knowing how to communicate with people from other countries does not only involve increasing one's knowledge of the world but also understanding one's own culture better, as Gashemi and Hashemi also affirm “The person will find deeper understanding to their own culture and other nations. " (Gashemi B., Hashemi M., 2011, 872). Another benefit is the possibility of obtaining better job opportunities. Nowadays, we know how the business world is constantly growing and innovating. So it is important to train citizens who are ready to get involved and keep up with the constant changes to which we are subjected every day.

From a linguistic point of view, one of the greatest advantages concerns the acquisition of pronunciation, as Gashemi and Hashemi write "The child will learn the language faster, retain it better and most often speak it with near-native pronunciation." (Gashemi B., Hashemi M., 2011, 873). In other words, being exposed to a second language from birth allows children to learn similar pronunciation, if not the same as that of a native speaker. Another advantage is illustrated by Montanari “Il bambino bilingue, infatti, ha due parole per un solo oggetto o concetto, e perciò il suo campo semantico per lo stesso oggetto o concetto è più ampio di

quello di un monolingue.” (Montanari S., 2011, 5). Therefore, thanks to the mental elasticity deriving from the early learning of several languages, the child can produce more flexible thinking and reasoning skills. This allows them to solve problems more creatively and to develop metalinguistic awareness, or the ability to make deeper reasoning about the language.

As Dr. Montanari also affirms

Essere bilingui permette anche di ragionare sugli aspetti gramamticali e non solo sul contenuto del messaggio linguistico: questa riflessione sulla lingua in quanto oggetto – chiamata metalinguistic awarness – si manifesta più precocemente nel bambino bilingue che nel monolingue. (Montanari S., 2011, 5)

In other words, he acquires the ability to reason and compare multiple languages, as he is more aware of the linguistic variations that occur between them. The last, but equally important, benefit concerns pragmatic skills. Knowing several languages allows the child to reflect on which language to use with the different interlocutors and then to make an effort to adapt to the communicative context in which he finds himself, again to quote Montanari, “Questa maggiore sensibilità nei rapporti con gli altri risulta in una maggiore attenzione ai bisogni dell'interlocutore e ad un'interpretazione più adeguata degli aspetti verbali e non della comunicazione.” (Montanari S., 2011, 5). The research conducted so far has been able to demonstrate that for preschool children the process of acquiring two, or more languages is easier and brings greater results. It has been seen that in the stages that form the process of linguistic development, the child acquires language spontaneously and rapidly and this also happens for the second language. To make this happen, however, the child needs to have an important factor: motivation. Freudstein writes; “L'atteggiamento che ha la comunità nei confronti dell'apprendimento di una lingua straniera è influenzato in egual misura dal ruolo assunto da quella lingua in quella comunità.” (Freudstein R., 1995, 35). In other words, people's attitudes to the learning environment in which the child finds himself can positively or negatively influence his experience of acquiring a second language. If the child is surrounded by people who hold the foreign language in high regard, people who think it is a useful means of communicating and consider its acquisition an advantage, the child will be motivated to learn it. Furthermore, if the family's attitude towards the language is positive, the child will inevitably be influenced positively. Freudstein writes again

Il bambino la cui comunità ritiene, invece, che l'apprendimento precoce delle lingue straniere sia un vantaggio, e considera utile o desiderabile la lingua d'apprendimento, parte con una motivazione positiva, che certamente migliorerà le sue possibilità di

successo. (Freudstein R., 1995, 36)

On the contrary, if the attitude of the family and the community towards the language is negative, he will ask himself why he has to learn something that the people around him consider useless. Consequently, the effort he will have to make in learning it will be greater and more difficult. It is well established that every child while following the stages of cognitive development, develops personal rhythms that may differ from those of any other child.

Each child has a unique personality and character, but there are characteristics common to every child that Scott and Ytreberg have highlighted and that they find particularly relevant when it comes to language learning:

- They can talk about what they are doing,
- they can tell you about what they have done or heard,
- they can plan activities,
- they can argue for something and tell you why they think what they think,
- they can use logical reasoning,
- they can use their vivid imaginations,
- they can use a wide range of intonation patterns in their mother tongue,
- they can understand direct human interaction. (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 2)

In other words, the average child has characteristics that allow them to communicate with their peers and adults, talk about past or felt experiences, why they are angry, or about things they imagine. These elements make us understand even more how the child is in the midst of their linguistic development. The latter, combined with the still prevalent use of perceptual skills to discover and learn, makes us understand that the best way through which the child learns at this age is through music, games, communication, and manual activities. All these ways of learning involve the child as a whole, mind, and body.

As we have seen, the child's mind at this age is still largely characterized by infantile egocentrism, that is, he enters into a relationship with what surrounds him only from his point of view, without taking into consideration that of others. Children at this age usually prefer to work alone rather than in groups, as Scott and Ytreberg also write "They will want to keep all the cards, read the book alone, play with all the toys, etc." (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 15). This is why group activities can be difficult in principle. Subsequently, in the paragraph dedicated to the classroom, we will see how a method of arranging the workspace can help us in this regard.

In the meantime let's go on to list some of the advantages that the choice of having children work in groups can bring. To quote Scott and Ytreberg again "Most children like to have other children around them, and sitting with others encourages cooperation." (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 6) Being with other children develops in the individual a sense of belonging and a spirit of collaboration. Even working in pairs can be a very useful method, especially concerning language learning, as stated by Scott and Ytreberg "It is simple to organize and easy to explain" (Scott WA, Yreberg LH, 1990, 15). Whether they work in pairs or groups, the important thing is to establish a routine, so that when activities that require this type of work are carried out, the children already know how to arrange themselves. As Quaglino and Casagrande said "il gruppo deve essere formato da un numero limitato di persone che possano usufruire dei vantaggi della pluralità, ma al tempo stesso mantenere viva la propria identità." (Quaglino e Casagrande in Bertocchini C., 2001, 27). Therefore, for an optimal development of the activities the ideal number should be between 3 and 5 children per group "Limit numbers in the group to between three and five" (Scott WA, Yreberg LH, 1990, 16), and children should not decide for themselves with whom to work "Partly because this takes a lot of time, but mainly because it usually means that someone is left out." (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 15). In other words, children may spend a lot of time deciding how to form groups, and some children who are less outgoing than others may be left out. Finally, an important thing not to forget is that whether you make them work individually, as a couple or in a group, you must always promote a climate of cooperation and never a competition. In the words of Scott and Ytreber, "Although it can be great fun and usually leads to a great deal of involvement, there is almost always a winner and a loser, or a winning team and a losing team." (Scott W.A., Yreberg L.H., 1990, 11). Children need to enjoy language learning, they need to feel confident trying and failing without the pressure of doing something competitive, which at such a young age could lead to undermining self-confidence and motivation. , that are key elements of the acquisition we discussed earlier.

### **4.3 The classroom: A comfortable space for learning**

The place inside the kindergarten, set up for learning and where the teacher and students will have to spend most of their time is the classroom. The Indicazioni Nazionali del 2012 per la Scuola dell'Infanzia indicate that school must be a

spazio accogliente, caldo, ben curato, orientato dal gusto estetico, espressione della pedagogia e delle scelte educative di ciascuna scuola. Lo spazio parla dei bambini, del loro valore, dei loro bisogni di gioco, di movimento, di espressione, di intimità e di socialità, attraverso l'ambientazione fisica, la scelta di arredamenti e oggetti volti a creare un luogo funzionale e invitante. (Indicazioni Nazionali 2012)

The classroom or the language laboratory, therefore, must not be set up like a traditional classroom, aimed at homologation and standardization. Instead, they must become an experimental space, in favor of integration and respect for everyone's needs. A space that “deve certamente rispondere ad alcune finalità essenziali che indichiamo con i termini di socializzazione e apprendimento.” (Bertocchini C., 2001, 18).

As a classroom or laboratory used for foreign languages, we must therefore provide an educational space that allows the acquisition of linguistic knowledge aimed at developing communication skills and interaction between different cultures; Without forgetting the most favorable methodologies and strategies for learning in accordance with the age of the learners. An environment that favors children's learning must have two fundamental characteristics: being welcoming and familiar, as Scott and Ytreber also argue "Young children respond well to surroundings which are pleasant and familiar." (Scott W.A. Ytreberg L.H., 1990, 11). The classroom space must make the children feel comfortable and provide space where they are free to move and learn in a warm and cheerful environment. To provide this environment, for example, the teacher can hang posters, postcards, children's drawings, calendars, etc. on the walls. An interesting and innovative idea would be to have a small greenhouse with plants that the children can water or an animal that they can take care of. Activities that, as we have said in the previous paragraphs, are useful for developing a sense of responsibility. Moreover, there should also be comfortable chairs or cushions for moments when the activity requires listening to a song or watching a video. If you do not have a specially designed classroom as a language laboratory, you will likely have to share it with other teachers of different subjects or other classes. The important thing is, if you do not have a special space available, try to carve out a corner dedicated to the languages with all the material that can serve the purpose. However, if you can't arrange a special corner, as Scott and Ytreberg write "If you really can't manage even a corner of the classroom, a section of a wall that you can pin things on is better than nothing" ( Scott WA Ytreberg LH, 1990, 12). In other words, children must have a space dedicated to the language so that when they are about to carry out activities in English, German, or French, they can experience an all-encompassing experience. When the teacher

organizes the classroom, they must keep in mind that “i cosiddetti corner che la compongono dovranno essere: funzionali, flessibili ed aggreganti.” (Bertocchini C., 2001, 19). That is, they must respond to the needs in terms of activities around the time available and the interests of the children. Furthermore, they must allow a large number of different activities and finally encourage group communication and individual reflection. Below is an image of an ideal classroom set up for language teaching taken from the book "Beginning English with your Children" which, according to the author Dunn Opal, has the "Basic needs for a young beginner's classroom." (Dunn O., 1985, 31).

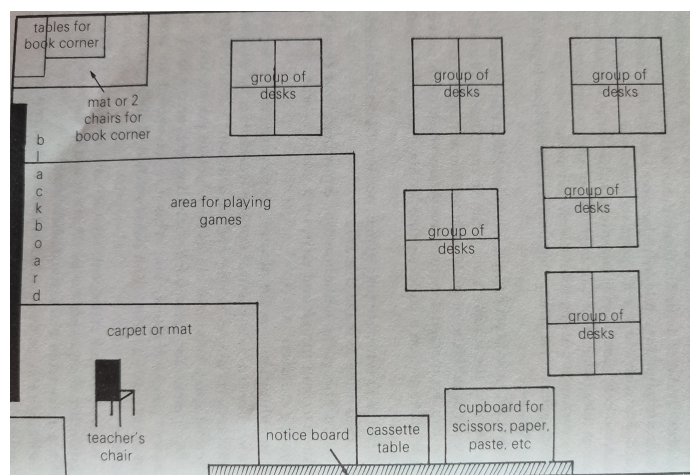


FIGURA 2. Studio degli spazi di un possibile laboratorio linguistico di Opal Dunn, da

As we can see, the main space consists of a corner with a carpet intended for the teacher and the children. There is also a space dedicated to manual work, which provides everything needed to cut, colour, paste, etc., whose tables can be put together if needed for group work. We can organize a large and bright area dedicated to playful activities by moving the tables to the side as the author writes “Desks or tables to provide a flat top for writing or handwork. These can be pushed together for group work or to provide a bigger surface. ” (Dunn O., 1985, 31). The walls should be full of posters, placards, postcards, children's drawings. Then there's a blackboard placed at child height where students can, in turn, write and draw. Dunn also pointed out the importance of having a space to store the material (paints, scissors, glue, etc.) inside containers labeled because "Labels give reading practice." (Dunn O., 1985, 31). Moreover, we can add a space for listening activities. Last but not least, it would be very useful to set up a library corner. As Dunn himself writes "Ideally a classroom should have a

book corner." (Dunn O., 1985, 31). The same image was used by Bertocchini, who made additional changes to the previous arrangement.

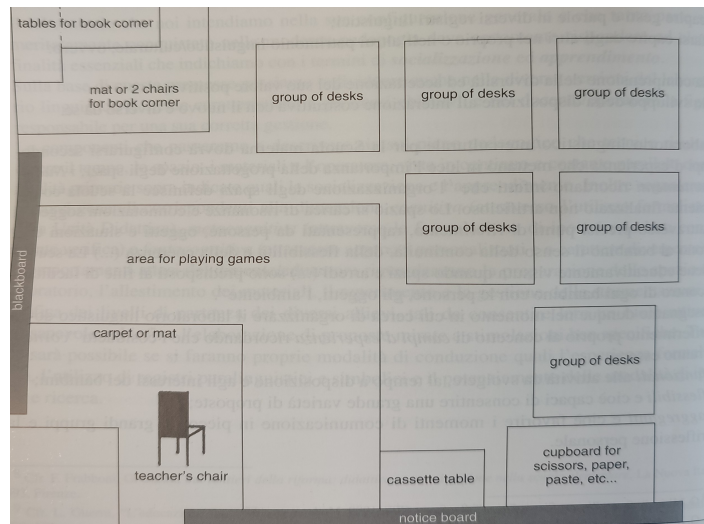


FIGURA 3. Studio degli spazi di un possibile laboratorio linguistico di Carla Bertacchini

Comparing the two images, we can see how they are practically the same. Bertocchini, however, adds a space dedicated to puppets with a theater and a carpet, “Sul quale i bambini potranno sedersi per assistere allo spettacolo” and which “potrebbe essere posto direttamente di fronte all'area giochi.” (Bertocchini C., 2001, 21). Thanks to discoveries in teaching technologies, the listening corner can be made into a musical corner with a carpet in which children can make themselves comfortable while listening to and watching cartoons in a foreign language. We also point out the presence of a computer for the organization of didactic activities and finally, also in this case “L'angolo biblioteca dovrebbe concludere lo spazio educativo fruibile.” (Bertocchini C., 2001, 21).

We will now analyze three classroom arrangements that Scott and Ytreber have identified as the most suitable for conducting language lessons with children in primary school as well as in kindergarten. Although these arrangements may seem dated, I wanted to analyze them because I think they reflect the conception of nowadays class for language teaching.



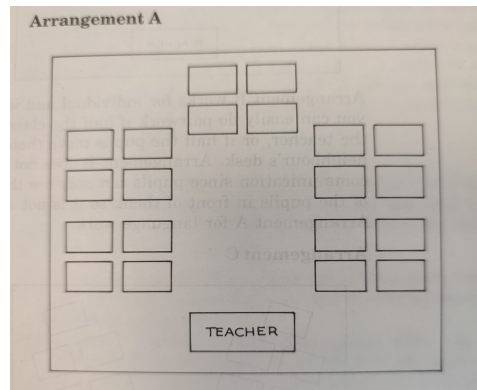


FIGURA 4. Class arrangement A by Scott and Ytreberg.

Looking at this first arrangement, one can immediately see how it favors group and individual work at the same time. As the authors themselves state, "It is good for pupils to sit in groups, even if they are doing individual or classwork" (Scott W.A. Ytreberg L.H., 1990, 13). It is also a provision that allows you to better carry out playful and musical activities as "The front of the classroom is not always the best place for these activities if you want to create a feeling of involvement rather than performance." (Scott W.A. Ytreberg L.H., 1990, 13). In other words, an arrangement that leaves a space for games, stories, and musical activities in the center of the classroom allows every child to be involved and creates an opportunity for participation.

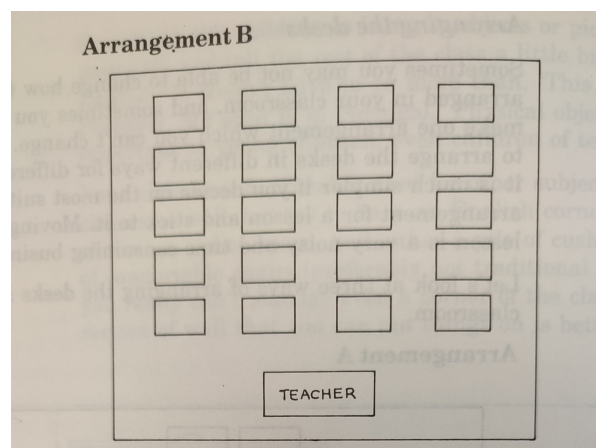


FIGURA 5. Class arrangement B by Scott and Ytreberg

This arrangement mirrors that of the traditional classroom. It works well for pairing activities

as each child only needs to turn their backs to work with the partner behind them. However, "Arrangement B does not encourage natural communication since pupils can only see the back of the heads of the pupils in front of them." (Scott W.A. Ytreberg L.H., 1990, 14). We can therefore see that this provision is not optimal as regards linguistic activities.

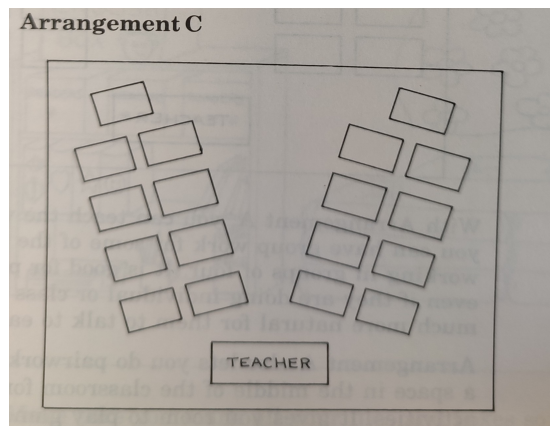


FIGURA 6. Class arrangement C by Scott e Ytreberg.

The latter is very similar to the previous one except that it leaves the space available in the center as in the first arrangement. In conclusion, we can say that the classroom set up for teaching foreign languages in kindergarten, whether it is an entirely dedicated space or shared with that of other subjects, no longer reflects the idea we have of a traditional classroom. Instead, it is an innovative space in which children must feel free to experiment and approach the language playfully and naturally. For this reason, the teacher must organize spaces predisposed to manual, playful, musical, and communication activities. If this is not possible, it would still be necessary to carve out a dedicated area inside the classroom, so that the children can live an experience of total immersion. In conclusion, in my opinion, the first arrangement is the one that lends itself more to teaching in kindergarten, as the second and last arrangements reflect more that of elementary school. The first allows you to perform different didactic activities using a foreign language.

## CHAPTER 6

### TEACHING TECHNIQUES: A CRITICAL OVERVIEW OVER THE MOST COMMON ONES

The last chapter will focus on the most known and appreciated teaching techniques, as they have proven to be the most effective in teaching a second language to children. They are the use of puppets, storytelling, and music. We will analyze each method and some of its main possible uses. Each of them will include a critical comment compared to the research previously carried out and with the literature analyzed so far.

#### 6.1 The main teaching techniques

The techniques used for the acquisition of a foreign language when dealing with children must reflect the way they learn. During the first years of life, children use a perceptive approach to learning; they use the five senses to acquire information around them and process it. It is therefore clear that we must adopt a multisensory approach as to language learning, referring to the theory developed in the Sixties of John Asher's Total Physical Response or T.P.R. This method is very effective, especially at the beginning of language learning. Thanks to the fact the linguistic input provided is characterized by movements and actions, pupils avoid verbal responses. Caon gives this definition

Detto in sintesi, caratteristica fondamentale delle attività di T.P.R. È quella di creare un'interazione in classe per cui l'insegnante (o un supporto tecnologico, ad esempio un audio o un video registratore) fornisce un input linguistico al quale l'allievo deve rispondere attraverso risposte fisiche (movimenti, gesti) e non verbali. (Caon F., 2004, 37)

In other words, we can say that T.P.R. allows the teacher to involve pupils inclusively. Children learn by doing and, at the same time, it prevents them from escaping situations of anxiety and frustration by raising their affective filter.

Now, let's see what the characteristics are that make T.P.R. one of the most effective approaches in foreign language learning:

1. As mentioned before, T.P.R “non obbliga lo studente ad esporsi producendo lingua” (Caon F., 2004, 37). We can therefore say that it respects individual learning rhythms without causing unnecessary sources of stress that would cause negative effects in the learning process;
2. It allows “l'insegnante di controllare subito il livello di comprensione dell'input linguistico” (Caon F., 2004, 37) since the responses to the input consist of movements, the teacher can verify through an observation whether the pupils have understood;
3. Allows the pupil to “avere un feedback immediato della sua performance” (Caon F., 2004, 37) and to compare themselves with their peers without transforming their error into a cause of anxiety and discomfort, as they can self-correct observing the movements of their companions;
4. Furthermore, by activating the right hemisphere of the brain first during the learning process, thanks to the concept of directionality where information is processed in the right hemisphere and then passed to the left, it follows the natural process of language acquisition in the child. We must also not forget that the listening skills in children develop before those of speech and their responses to verbal stimuli are above all physical.

This approach also helps during the so-called “period of silence” or, as Coonan states

un periodo di silenzio durante il quale, per molti mesi, il bambino è in pratica silenzioso. La lingua che produce in questo periodo è per la maggior parte costituita da frasi formulaiche e patterns. Il periodo di silenzio rappresenta un periodo di tempo in cui il bambino ascolta per capire e imparare la lingua. (Coonan C.M., 2001, 56)

During this period, the child is dedicated to the assimilation of sounds and information by listening to those around them. Since they are not yet psychologically mature to produce the language, T.P.R. aids children as it does not force them to expose themselves fully respecting the so-called phase of the "silent period." Therefore, to completely involve the child in learning, it is necessary to involve them in activities that engage the entire neurological system. Sensory perception is only the first step in the path of linguistic acquisition but it is the one that lays the foundation for the absorption of the first information in long-term memory provided that the child is exposed to it for a sufficient period. This implies that the input should be repeated several times in order to memorize and to offer the child “degli spunti su esperienze e oggetti noti, elaborando e ricostruendo nuovi scenari, a partire da un

diverso codice linguistico.” (Garroti in Balboni, 2001, 25). Doing so does not give the child a new package of information to learn, but offers him a new way of expressing the things he already knows through a new linguistic code.

Given the age of the learners and the most efficient ways to carry out the learning process, it should be reiterated that the experience with a foreign language should not be thought of as a normal subject but as a sensorial encounter in which the world, to quote Garroti again “deve essere sempre presente nelle proposte di attività da svolgere nella lingua straniera” (Garroti in Balboni, 2001, 25). Therefore, the language must not become an object of teaching but a tool that children use to learn the content immediately. The materials, games, and activities must be chosen on the basis of the educational path you want to follow, bearing in mind that “Non è l'attività che viene costruita in relazione alla lingua che voglio presentare, ma esattamente viceversa, è la lingua che viene proposta in relazione all'attività.” (Garroti in Balboni, 2001, 27).

### Playful teaching

A type of language teaching that respect the functional and developmental needs of the child is playful language teaching. Caon writes, “La glottodidattica ludica è una metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico affettivo e comunicativo.” (Caon F., 2004, 22). The two principles in question have as common characteristics “l'attenzione ai bisogni comunicativi dell'allievo” (Caon F., 2004, 11), their involvement in activities and interaction with peers and “l'interesse per la componente sociale della comunicazione (aspetti gli elementi socio-culturali, aspetti para- ed extra-linguistici).” (caon F., 2004, 11). As we can deduce from these quotations, playful language teaching aims to make the child acquire a new language without realizing it, immersing them completely in the language and teaching them to communicate effectively with others. The teacher must then organize an environment to carry out recreational activities, using play as a strategy to facilitate the learning of language skills. In this regard, the studies conducted by Giovanni Freddi and then resumed by Balboni on play teaching are important. The characteristics that have been highlighted by the scholar are reported below:

a) Sensoriality: a concept that we have defined as fundamental when talking about the way children learn;

b) Mobility: which, as Caon writes, “concorre insieme alla sensorialità alla elaborazione di percorsi di insegnamento-apprendimento che accostino e integrino linguaggi verbali e non verbali.” (Caon F., 2004, 23);

c) Neurological bimodality: closely linked to the concept of directionality, which, as we have seen before, respects the natural learning process of the child;

d) Semioticity: according to which language is not acquired only through a verbal code but “La parola va armonizzata con suoni, gesti, ambienti e oggetti dello scenario comunicativo.” (Caon F., 2004, 23);

e) Relationality: the language is how the child relates and communicates with others;

f) Pragmatism: which highlights one of the usefulness of the language, namely “doing things.” To quote Caon “La lingua è azione sociale e in un contesto ludico la lingua è usata con lo scopo di giocare e di influenzare le azioni degli altri.” (Caon F., 2004, 23);

g) Expressiveness: the language allows the child to express not only simple words, but also fears, desires, dreams, etc .;

h) Authenticity: language makes it possible to create unique and authentic situations in which, for example, “un bambino può trovare naturale rivolgersi in lingua straniera a un pupazetto che, per convenzione ludica, sa solo quella lingua” (Balboni P.E., 2001, 13);

i) Biculturalism: learning a second language almost automatically puts you in contact with the relative culture, “apprendere una lingua significa necessariamente apprendere la cultura che l'ha prodotta.” (Caon F., 2004, 24);

l) Natural approach: the child naturally learns the mother tongue through the immediate feedback he receives from the environment. Language teaching aims to recreate the same learning environment as L1 for the foreign language.

In regard to the learning of children specifically, the playful part proves to be fundamental. To quote Caon “Il mondo del bambino è fatto di gioco; esso sottolinea sul piano dello sviluppo affettivo, cognitivo e sociale le fasi della sua crescita e maturazione.” (Caon F., 2004, 34). For this reason, in developing a method that fits perfectly with the child's way of learning, the teacher must take into account the advantages that play brings with it. Most of the playful activities loved by children are formed “dall'integrazione di lingua verbale e linguaggi non verbali (grafico-iconico, ritmico-musicale, mimico-gestuale, motorio)” (Caon F., 2004, 36)

which leads to acquisition by responding to the natural interests of children. Activities that can aid language learning include; arts and crafts, music and movement, repetition of songs, nursery rhymes and stories, and finally, dramatics. However, we have to keep in mind that the teacher's objective is not to disguise educational activities in the form of games, but to make children assimilate the language through play, according to the principle of the "rule of forgetting." That means "una persona acquisisce meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, quando la sua attenzione si sposta sul significato veicolato e non sulla forma linguistica." (Caon F., 2004, 25). In other words, the student focuses his attention on the game, using the language as a tool to achieve goals. This idea causes the affective filter to lower, creating the ideal conditions for learning without the student realizing it.

Now, we will focus on three of the most common teaching techniques that have proven to be among the most effective in the field of teaching languages to pre-school children: the use of puppets, the story-telling and the music.

### **6.1.1 The use of puppets**

Symbolic play, "Toddlers often pretend to be people they are not" (Shaffer D.R., 2014, 261), appears in pre-school children, which Piaget calls the pre-operational stage. At this stage, children pretend that they are not what they are: mothers, superheroes, or animals, using objects in other forms, turning boxes into toy cars, using sticks as swords, and so on.

Symbolic play through puppets is a very effective strategy for teaching foreign languages to children. It promotes positive and personal dialogue in the classroom, helps create a relaxed atmosphere, and allows children to be creative. As Bertacchini writes, "la strategia dei burattini a mano e a dito consentono un'interazione vivace, immediata e divertente" (Bertacchini C., 2001, 92). Types of puppets used by the teacher include: - hand puppets -glove puppets -fingers puppets -or puppets made with paper bags. These puppets can represent different characters: wild animals, farm animals, children, teddy bears, or fantasy characters. Over time, they take on the role of class mascot, as Scott and Ytreberg write "We've used Teddy as our class mascot, but you might like to have a rag doll or a special puppet or something of local significance." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 108). In other

words, a character is always present from the first day of school and accompanies the children on their journey. Korošec writes “Usually, this puppet greets the children on their first day of school and accompanies them throughout the year. Such a puppet, which is often a stuffed animal, makes the first meeting easier, relieves tension, and helps establish contact.” (Korošec H., 2012, 34). Puppets are useful in the classroom as an element that releases tension and establishes contact, It becomes the mediator between children and the foreign language and will be, as Bertacchini writes “l'elemento guida soprattutto nella fase iniziale, quando occorre trovare una motivazione che spinga i bambini ad utilizzare un codice linguistico diverso da quello comunemente adottato.” (Bertacchini C., 2001, 29). It is, therefore, also important for the child to believe that by using the new linguistic code they will be able to communicate with the puppet. Here, the teacher comes into play in keeping the child's attention alive through active theatrical mimicry. It will also have to be careful “nell'uso del nuovo registro linguistico per non creare situazioni di incomprensione.” (Bertocchini C., 2001, 29).

Puppets allow the shyest children and those with learning difficulties to express themselves as indirect communication encourages the latter to participate and cooperate as “The child is not directly exposed as the puppet represents a shield in communication with others.” (Korošec H., 2012, 36). Finally, the use of puppets also comes in handy during the time of evaluation. As Korošec writes “Indirect communication with the puppet makes knowledge-testing easier. What is more, flexible teachers can test children's knowledge in informal and playful situations with puppets. ” (Korošec H., 2012, 36). Sometimes, children may not show the knowledge they possess due to fear and anxiety that can manifest in the moment of evaluation, so, the puppet allows the teacher to evaluate the child without them realizing it, in an informal and fun situation.

#### Comment

From what we have analyzed above, the use of puppets and puppets as a learning strategy brings several advantages. First of all, it allows you to create a communication bridge between the teacher and the children, and between the children themselves, without them experiencing the difficulty that can arise from talking to the adult. It is also easy to grasp the advantage that using puppets as a mediation tool for communication favors the shyest children, who become more likely to speak without feeling afraid. The existing types of



puppets allow you to create an infinity of different characters. In my opinion, we can create a single character or create different ones according to needs. For example, we can make five mascots, one for each of the 5 senses, which alternate according to the activity. The puppet, as well as a guide and travel companion during the learning process, also becomes a friend of the children, someone they trust and feel free to confide in. It becomes an important member of the group that allows the teacher to communicate with the children who feel able and comfortable expressing emotions and feelings.

We can, thus, affirm that the use of puppets as didactic tools brings numerous benefits for the cognitive, emotional, and social development of the child. As for the specific use in teaching a foreign language, it pushes the child to practice the new language playfully as they are interacting with a character who only knows the foreign language. It is the perfect tool to free the child from their inhibitions. Puppets stimulate the child to play with the language and to test themselves without being afraid of making mistakes, as it is a fun and child-friendly intermediary.

### **6.1.2 Storytelling**

Listening to stories has always been a favorite activity of children, and stories have always been one of the most used tools in the field of language teaching. As Dichirico states

Le storie sono uno strumento prezioso per accompagnare i piccoli nel loro percorso di crescita e sviluppo. Rappresentano un importante campo esperienziale col quale confrontarsi, identificarsi, scoprire nuove possibilità e soluzioni a situazioni problematiche. (Dichirico C., 2005, 68)

The Treccani Encyclopedia gives us this definition of story-telling “Affabulazione, arte di scrivere o raccontare storie catturando l'attenzione e l'interesse del pubblico.” (Enciclopedia Treccani), while the Oxford Dictionary describes it as “L'arte del raccontare storie impiegata come strategia di comunicazione persuasiva.” (Oxford Dictionary). In other words, story-telling is nothing more than the ability to tell a story in a manner that is easy for children to understand that promotes learning. Fairy tales and stories are very useful tools in kindergarten and are also an effective strategy for learning a foreign language. Children find in stories, a

situation similar to that of the family environment, as Dichirico also writes “Le storie, raccontate in lingua straniera, permettono ai bambini di ritrovare un'esperienza familiare: quella di ascoltare un adulto narrare di personaggi, azioni ed eventi straordinari.” (Dichirico C., 2005, 68).

To ensure that learning gives optimal results, it is fundamental to carefully select suitable texts. The latter should respond to the child's cognitive and emotional needs. The teacher must then pay careful attention to select the stories based on the themes and language level of the students. Amongst the main criteria to take into consideration when selecting suitable resources for story-telling, there is that of choosing books related to the interests of children. They must present “una story-line semplice e con sequenze facilmente riconoscibili” and “alternanza di elementi familiari e prevedibili con elementi a sorpresa” (Dichirico C., 2005, 69). It is also important that there are many rhymes and alliterations to facilitate memorization and repetition, and many images to facilitate understanding and capture the attention of children.

The most obvious choice when dealing with very young children falls on traditional fairy tales, as they have repetitive structures that facilitate understanding and memorization, as Dichirico herself states In queste storie il protagonista ha una missione o un problema da risolvere. Nello svolgimento del compito esegue una catena di azioni ripetitive, marcate linguisticamente da una frase riusata sempre nella stessa maniera. (Dichirico C., 2005, 70). How can we make a story easy to understand? First of all, you have to adapt the language to the age and level of the students. Also, as Scott and Ytreberg also write, “you don't have to tell it from beginning to end without breaks. You can re-tell it again and again as you go along”(Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 21). Stories should not be told from start to finish without pausing, but it is important to resume it after a certain number of sentences and then repeated, which ensures that it has been well understood. There may also be a need to rework the story to simplify the vocabulary and syntax. Dichirico also adds “Nel raccontare la storia, è utile adottare un approccio multisensoriale per coinvolgere i bambini e rendere i messaggi più comprensibili.” (Dichirico C., 2005, 76). Moreover, it is a good idea to add noises and sounds to create a better setting, change the voice to the characters that speak, take breaks to give the possibility to foresee what will happen, and repeat with the children phrases, nursery rhymes, and songs inserted in the history. Finally, it is possible to enrich the verbal language with gestures and facial expressions, to receive more support from the non-verbal part.

An important role in storytelling is the environment, As Scott and Ytreber write “Establish a story-telling routine which creates atmosphere. Rearrange the seating so that you have eye contact - if you can, all sit together. " (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 28). In other words, it is important to recreate a comfortable and relaxed environment that allows the child to listen without distraction and make the most of the activity. It would, therefore, be better for children to sit on the floor or cushions instead of chairs as they would for a normal lesson.

#### Comment

Story-telling is a didactic technique that brings with it numerous advantages in teaching foreign languages in kindergarten. First of all, the world of the stories told is a reality known to the child, which then makes them feel at ease. The dynamics of the story, characterized by a fixed structure with beginning-unfolding-ending and recurring elements such as rhymes and repetitions (see the formula "Once upon a time" or "They lived happily ever after") make the process of memorization simple for the child.

Story-telling also develops the child's ability to listen and concentrate, skills such as understanding the general meaning of the story and predicting and hypothesizing the events that occur in it. From a creative point of view, storytelling, and the activities following a story allow you to stimulate creativity and encourage the child to use their imagination. The story allows the child to identify with the characters and create imaginary worlds in their mind, making them work with the imagination. From a linguistic point of view, on the other hand, thanks to the rhymes and repetitions, story-telling allows the fixation of words and linguistic structures inherently, thus following the child's learning process. If the teacher is a native speaker, or a person specialized in teaching a foreign language, the children will also have the opportunity to work on the rhythm, intonation, and pronunciation of the language. This teaching technique also fits perfectly with the use of puppets seen above, which, in conjunction with other realia for the presentation of the story, can be used to create excitement and motivation in the students and capture their attention.

In conclusion, story-telling allows the teacher to tell an infinite number of stories and create as many activities, allowing them to adapt the narrative to the characteristics and needs of their students.

### 6.1.3 Music

Music is a part of life of every human being from the day they are born. From lullabies sung by parents to nursery rhymes learned at school, songs are one of those fun and interactive tools that allow the child to learn pleasantly. As reported in the study "Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language" Albaladejo et al Songs offer multiple pedagogical benefits for language learning, since melody, rhythm, and intonation are thought to facilitate the development of children's pronunciation and the retention of new structures and vocabulary. (Foster in Albaladejo S. et al., 2018, 117).

Songs and music, in general, are therefore part of teaching strategies that bring numerous benefits in language teaching.

First of all, rhythm, melody, and intonation facilitate the acquisition of pronunciation and the memorization of new words by the child. This fact is supported by other authors such as Fonseca-Mora who writes Music and language share several features. On the one hand, both stem from the processing of sound. On another level, music and language have intrinsic features in common, such as pitch, volume, prominence, stress, tone, rhythm, and pauses. (Fonseca-Mora C., 2000, 147). Scott and Ytreberg, regarding listening activities instead, affirm that "Listen and repeat exercises are great fun and give the pupils the chance to get a feel for the language: the sounds, the stress and rhythm, and the intonation." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 27). In other words, music constitutes a different form of language, they also share many characteristics in common such as intonation, rhythm, pauses, etc., and therefore music is perfect as a means of learning the language as it constitutes a sort of ally.

In addition to songs, nursery rhymes are also well suited for this purpose: they are repetitive, fun, and represent an opportunity to play with the language. Again as Scott and Ytreberg write "Children play with language in their mother tongue, so this is a familiar part of their world, and it has an important part to play in their learning process." (Scott W.A., Ytreberg L.H., 1990, 27). As for storytelling, music is also one of those strategies that, thanks to the qualities mentioned above, manages to keep students' attention and motivation high. It also allows the child to be involved completely when carrying out activities such as the imitation of gestures and movement following the rhythm. It is, therefore, clear that it allows development not only from a cognitive and linguistic point of view but also from a motor one.

## Comment

According to the study carried out by Albaladejo that we have previously viewed, story-telling turned out to be more effective for indirectly making children learn new foreign language vocabulary. The use of both combined strategies, story-telling, and music, also produced good results. On the contrary, the use of music alone recorded the lowest levels of vocabulary acquisition. The authors state that the cause of this result is due to the fact that the use of music, when a motor or gestural part is involved, would distract the child. Resulting in the child no longer being focused on the language but on the actions. "The use of action, gestures, and onomatopoeias might have distracted children's attention from the word meanings" (Coyle and Gomez Gracia in Albaladejo S. et al., 2018, 124).

Personally, I believe that according to the level of the learners, in this case, preschoolers, it is important to select songs and nursery rhymes of short duration, characterized by simple language and rich in repetition. This would allow the child to learn the vocabulary despite having some motor activities to do while listening to the song. Learning through music allows, like the use of puppets, to lower the affective filter and create the conditions for optimal learning as the melody allows you to create a relaxed environment, entertain children, and put them in a good mood.

In conclusion, although there is still not much scientific literature about the benefit of music in teaching foreign languages, there is no doubt that if used in the right way, it can favor the expansion of vocabulary and the improvement of intonation and pronunciation. Moreover, it allows you to accompany a large number of activities, hiding the didactic intent in a fun way.

## Conclusion

This thesis made it possible to highlight the countless advantages that derive from learning a foreign language in preschool age. The concepts of bilingualism and multilingualism were illustrated, highlighting how important it is nowadays to start the acquisition of a foreign language from an early age. Bilingualism, especially during childhood, brings countless benefits both from a linguistic, and a cognitive point of view. It facilitates the learning of other languages, stimulates mental openness, and maximises concentration. The thesis highlighted the different types of bilingualism and it was possible to see how numerous factors contribute to its diversification.

After having made an overview of European policies regarding plurilingualism, we clarified there is not always a clear distinction with multilingualism. Then, we analyzed its advantages from a linguistic, economic, and social point of view. During the reading of resources on the subject, it was possible to observe how a multilingual education allows developing awareness and acceptance of the different perspectives of the other. A multilingual child can choose the language to use with the interlocutor to make himself understood better than a monolingual one.

Language education has undergone tremendous improvements over the years. During the study of the theories that followed, it was possible to deepen how the teaching of foreign language has passed from a purely inductive to a deductive approach, in which the student is allowed to live an experience to discover the language independently, guided by an expert figure such as the teacher. There can be no learning without cognitive development. The latter is a long and complex process in which the child's mental patterns and representations develop and change. During the drafting of this thesis, it was possible to analyze the main theories and to deepen the stages of cognitive development developed by Piaget. He argued

that children while possessing individual characteristics, all go through the same stages of development. Moreover, he adds that each child only moves on to the next stage after completing the previous one. It was possible to observe how linguistic development goes hand in hand with cognitive development and that both contribute to the motor, social and relational evolution of the child. Children begin their linguistic development as soon as they come into the world, listening to the language of the people who live around him. Similar to cognitive development, he goes through a series of stages in which he learns and hones his understanding of all elements of language. In the final part of the thesis we analysed how foreign languages are taught to kindergarten children. In the child, there is a perceptual development, in which he processes the sensory stimuli that he receives from the environment. These stimuli are then processed and translated into information to be stored in the memory. The teacher must, therefore, take this into account to develop a methodology that relates well to a multisensory approach. A part was devoted to the study of the classroom, which must recreate a comfortable and relaxed environment to allow individual and group activities to be carried out optimally. Three didactic techniques were also studied in-depth, such as the use of puppets, story-telling, and music, which made it possible to highlight how the best way for children to acquire a second language is through play and routine. I chose to analyze these teaching methods as they actively involve the child as a whole therefore not only from a cognitive point of view but also from a sensory-motor point of view. The use of puppets allows, among other things, to lower the affective filter. The latter is an element that if not taken into account can inhibit the acquisition of the language. Story-telling recalls the family environment when parents tell the stories to the children before falling asleep. It is a teaching technique that also allows you to work with fantasy and imagination, in other words, it also contributes to the creative development of the student. Although there is still little

literature on the effectiveness of music in the field of education, it allows the child to be involved in his totality and, therefore, also contributes to his motor development.

In conclusion, we can say that from the elaboration of the thesis and the research carried out it emerged that the learning of foreign languages in children occurs in a way that is harmonized with cognitive development. Language education has the task of bringing the child closer to the language in a natural way and without forcing to promote a spontaneous learning experience. Many teaching techniques can be useful for this purpose and in this paper three of them have been considered among the most common and effective. The important thing to keep in mind is to adopt a methodology that involves all aspects of the child and that above all maintains a playful approach.



## Bibliografia

- Abdelilah-Bauer, B. (2008), *Il bambino bilingue: crescere parlando più di una lingua*, Milano, Cortina Raffaello
- Ambrosi-Randic, N. (2015), *Animismo, artificialismo e finalismo nel pensiero preoperatorio*, saggio scientifico originale, Università Juraj Dobrila di Pola
- Anolli, L., Legrenzi, P. (2012), *Psicologia generale*, (5 ed.), Bologna, Il Mulino
- Aprile, L. (2010), *Psicologia dello sviluppo linguistico*, Giuffrè Editore
- Baker, C., Wright, W.E. (2017), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, (6<sup>th</sup> ed.), Bristol, Multilingual Matters
- Balboni, P.E., *Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare* in Landolfi, L. (2014) *Crossroads: languages in (E)motion*, Napoli, University Press
- Balboni, P.E. (a cura di) (1999), *Educazione bilingue*, Perugia, Edizioni Guerra
- Balboni, P.E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, (3 ed.), Torino, UTET
- Balboni, P.E., Coonan, C.M., Garotti, F.R. (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia, Edizioni Guerra
- Berruto, G., Cerruti, M. (2019), *Manuale di Sociolinguistica*, (nuova ed.) Novara, UTET
- Berti, A.E., Bombi, A.S. (2008), *Introduzione alla psicologia dello sviluppo: storie, teorie, metodi*, Bologna, Il Mulino
- Bertacchini, C. (2002), *Educazione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base*, Azzano San Paolo, Junior
- Bettoni, C. (2006), *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*, Roma;Bari, Editori Laterza
- Camaioni, L., Di Blasio, P. (2007), *Psicologia dello sviluppo*, (nuova ed.), Bologna, Il Mulino
- Caon, F. (2020), *Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning*, in EL.LE Vol.9-Num.3 Novembre 2020, Venezia, Edizioni Ca' Foscari
- Caon, F., Rutka, S. (2004), *La lingua in gioco: Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni
- De Carlo, M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio, Wizarts Editore

- Diadori, P. (2004), *Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca*, in Maddii L. (cur.) *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, IRRE Toscana, Firenze, Edilingue Athena
- Dichirico, C. (2005), *I bambini e le lingue: il progetto AP.P.L.E, apprendimento precoce delle lingue europee*, Milano, F. Angeli
- D'Orico, L. (2005), *Lo sviluppo linguistico*, Roma;Bari, Editori Laterza
- Dunn, O., (1983), *Beginning English with your children*, Londra, Basingstoke
- Farneti, A. (1998), *Elementi di psicologia dello sviluppo*, Roma, Carocci
- Gardner, H. (1988), *La nuova scienza della mente: storia della rivoluzione cognitiva*, Milano, Feltrinelli
- Grosjean, F., Gilardoni A. (a cura di) (2015), *Bilinguismo. Miti e realtà*, Milano;Udine, Mimesis
- Hamers, J.F., Blanc, M.H.A (1989), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press
- Lenneberg, E.H. con appendici di Chomsky, N. e Marx, O. (1977), *Fondamenti biologici del linguaggio*, Torino, Boringhieri
- Luise, M.C. (2013), *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in Prometheus Vol.2, Firenze, University Press
- Marcato, C. (2012), *Il plurilinguismo*, Roma;Bari, Editori Laterza
- Mezzadri, M., *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, in Rodriguez, C.A.M. (2012), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari
- Miller, P.H. (1994), *Teorie dello sviluppo psicologico*, (nuova ed.) Bologna, Il Mulino
- Novak, G., Pelaez, M. (2004), *Child and Adolescent Development: A Behavioral Systems Approach*, Sage Publications
- Santipaolo, M., Mazzotta, P. (2018), *L'educazione linguistica oggi: nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative: scritti in onore di P.E. Balboni*, Torino, UTET
- Saussure, F. (2003), *Corso di linguistica generale*, (18 ed.), Roma;Bari, Edizioni Laterza
- Scott, W.A., Ytreberg, L.H. (1990), *Teaching English to Children*, London, Longman
- Shaffer, D.R. (2008), *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence* (8<sup>th</sup> ed), Wadsworth
- Taylor, L. (2005), *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna, Il Mulino

Tudor, I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press

Vale, D., Feunteun, A. (1995), *Teaching Children English: a training course for teachers of English to children*, Cambridge, Cambridge University Press

Weinreich, U. (1974), *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri

(2005), *Promuovere il multilinguismo nell'Unione Europea*, in [https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy\\_it](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/about-multilingualism-policy_it)

(1991), *Decreto Ministeriale 3 giugno 1991*, in

<https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>

(2010), *Decreto ministeriale 249 del 2010*, in

[http://www.miur.it/documenti/universita/offerta\\_formativa/formazione\\_iniziale\\_insegnanti\\_corsi\\_uni/dm\\_10\\_092010\\_n.249.pdf](http://www.miur.it/documenti/universita/offerta_formativa/formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/dm_10_092010_n.249.pdf)

(1999), *Progetto lingue 2000*, in

<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/progetti/lingue.htm>

(2014), Langè, G., Lopriore, L., Benvenuto, G., Marrocchi, D., Cinganotto, L., Vacca, M., *Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia*, (senza luogo), MIUR, in

[https://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA\\_Lingue\\_Straniere\\_Rapporto\\_Monitoraggio\\_Dicembre%202014.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2015/INFANZIA_Lingue_Straniere_Rapporto_Monitoraggio_Dicembre%202014.pdf)

(2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>

## **Indice delle immagini**

FIGURA 1. Balboni, P.E. (2015), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, (3 ed.), Torino, UTET

FIGURA 2. da Dunn, O. (1985), *Beginning English with your children*, Londra, Basingstoke

FIGURA 3. da Bertacchini, C., (2002), *Educazione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia e nella scuola di base*, Azzano San Paolo, Junior

FIGURA 4. da Scott, W.A., Ytreberg, L.H. (1990), *Teaching English to Children*, London, Longman

FIGURA 5. da Scott, W.A., Ytreberg, L.H. (1990), *Teaching English to Children*, London,

Longman

FIGURA 6. da Scott, W.A., Ytreberg, L.H. (1990), *Teaching English to Children*, London,  
Longman