

Il testo narrativo dialogico. Costruire l'apprendimento delle lingue non materne dai 3 agli 8 anni¹

Josep Maria Artigal
artigal.ed@cambrabcn.es

¹ Artigal, J.M. (2005). *El text narratiu dialogat. Una manera de construir l'aprenentatge de la llengua estrangera a l'educació infantil*. Centre de Recursos de Llengües Estrangeres. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. <http://www.xtec.es/crle/02/infantil/index.htm>.
Traduzione italiana a cura di N. Mazzardis Lucich

*«Il denominare non è ancora una mossa nel giuoco linguistico... Col denominare una cosa non si è fatto ancora nulla»
Wittgenstein. Ricerche filosofiche, paragrafo 49*

*«Ogni segno da solo sembra morto. Che cosa gli dà vita?
Nell'uso esso vive»
Wittgenstein. Ricerche filosofiche, paragrafo 432.*

Dal 1978 ho lavorato costantemente come insegnante e formatore in classi di scuola dell'infanzia e del primo ciclo della scuola primaria di posti diversi, con lingue e culture diverse. Ho iniziato dapprima in Catalogna, lavorando successivamente in Finlandia, in Italia, nei Paesi Baschi e a Navarra, in Occitania e in Bretagna (Francia), a Valencia, in Galizia, a Santander, in Andalusia, a Maiorca, Aragona e Madrid (Spagna), in Austria, in Germania e in Estonia. Insieme a molti insegnanti di provenienza differente ho riflettuto, sperimentato, osservato e rielaborato proposte pratiche di vario genere rivolte all'apprendimento della seconda lingua / o della lingua straniera. In molte occasioni ho condotto io la lezione in classe, e in molte altre ho osservato gli insegnanti lavorare con i bambini. In alcuni casi le proposte hanno dato risultati soddisfacenti, in altri meno.

Questo scritto nasce da una grande esperienza sulle tematiche di cui tratta.

Con molti degli insegnanti citati, abbiamo cercato di capire gli esiti, apprendendo dai fallimenti, e chiarendo le motivazioni, che portavano in taluni casi a risultati positivi e in altri meno. Da tutto ciò ne è scaturita una modalità di elaborare la narrazione in lingua straniera/seconda lingua nella scuola dell'infanzia e nei primi anni di scuola primaria. Si tratta di un insieme di storie dialogate ove sin dal primo momento gli alunni recitano tutte le parti argomentali in esse contenute.

Si propone una modalità di narrare in lingua straniera/seconda lingua ai bambini dai 3 agli 8 anni.

Questo articolo è organizzato sulla base di tre esempi concreti. Si tratta di tre storie: "Smily and Grumpy", "Peggy and Granny" e "Jenny". Queste esempi mettono in risalto i quesiti metodologici. Il testo si conclude con una breve cornice teorica e alcune considerazioni conclusive.

Smily and Grumpy

Riassunto della storia: Una mano con voce flebile e l'altra con voce tonante si incontrano e parlano, tra loro sorge un problema, lo risolvono, e se ne vanno salutandosi.

L'insegnante, usando esclusivamente le sue mani come se fossero due pupazzi, propone una storia. Quando muove la mano destra, la voce è sempre flebile, dolce, gradevole. Quando muove la sinistra, la voce è tonante, arrabbiata, borbottante. Tutto ciò che l'insegnante fa e dice, viene ripetuto sia nei gesti che nelle verbalizzazioni dagli alunni.



Narrazione:

Mano destra dell'insegnante	Mano sinistra dell'insegnante
La storia ha inizio con entrambe le mani dietro la schiena	
Tip-tap, tip-tap, ... (la mano appare e occupa una posizione visibile)	TIP-TAP, TIP-TAP, ... (la mano appare e occupa una posizione visibile)
Hello?	HELLO!
Hello, hello, hello?	HELLO, HELLO, HELLO!
My name is Smily.	MY NAME IS GRUMPY.
	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (avvicinandosi all'altra mano) no, no, no! (ritornando rapidamente)	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (avvicinandosi all'altra mano) no, no, no! (ritornando rapidamente)	SMILY, COME HERE!!!
Tip-tap, tip-tap ... (avvicinandosi all'altra mano) mooa-mooa-mooa!	MOOA-MOOA-MOOA!
Tip-tap, tip-tap ... (tornando alla posizione iniziale) Good-bye, Grumpy.	GOOD-BYE, SMILY.
Tip-tap, tip-tap ... (la mano scompare dietro la schiena)	TIP-TAP, TIP-TAP ... (la mano scompare dietro la schiena)

La storia si conclude con entrambe le mani dietro la schiena

Da questa prima storia, emergono tre punti fondamentali, ossia: 1) che gli alunni assumono la posizione di protagonisti; 2) che il primo significato è pragmatico; 3) che i contenuti non costituiscono una priorità iniziale.

Gli alunni assumono la posizione di protagonisti

Questo tipo di narrazione breve realizzata con le mani come unico supporto, provoca una partecipazione degli alunni quasi automatica. E' sorprendente come in questo caso i bambini dai 3 agli 8 anni si identifichino con i personaggi, abbandonino il ruolo di spettatori estranei alla storia, e prendano la posizione di protagonisti.

Rapidamente gli alunni abbandonano la posizione di spettatori e si convertono in protagonisti.

Per ottenere tale risultato è necessario:

- * Parlare ritmicamente, a tempo (quasi musicale).
- * Ripetere ogni segmento dialogato, ogni turno di parola, due, o più volte, fino a coinvolgere la totalità o quasi degli alunni.

Il primo significato è pragmatico

La motivazione che questa breve storia suscita, il coinvolgimento attivo da parte dei bambini, la novità che rappresenta per essi, potrebbero apparire come le cause fondamentali della loro partecipazione e della loro attenzione. Dal nostro punto di vista però l'elemento centrale che determina questi effetti è la struttura narrativa (due personaggi, un conflitto e una soluzione finale) che gli alunni sono in grado di riconoscere con precisione (chi parla, con chi parla e perché).

Per chiarire l'importanza di questo riconoscimento pragmatico (chi parla, con chi e perché), citerò il regista russo Mikhalkov che nel dicembre 2004, ritirando il premio come miglior regista europeo disse in russo "farò il mio intervento in russo e non in inglese, perché ciò che vi dirò sarà riconoscibile, solamente se io sarò riconosciuto", e successivamente il suo intervento venne tradotto in inglese da un'altra persona. Quando costruiamo un testo è necessario riempirlo di significato, in caso contrario avremo semplicemente un rumore, o parole vuote di senso. Il processo di attribuzione di significato ad un testo non può essere costruito solamente con il contenuto trasmesso, mediante quanto di referenziale desideriamo comunicare (ad esempio "COME HERE"), ma passa anche attraverso il riconoscimento di chi lo dice, a chi lo dice e perché (in questo caso una voce flebile, verso una voce tonante, con una tensione, una certa preoccupazione, un dubbio narrativo che vengono veicolati con il "COME HERE!!!!" espresso da una mano e interpretato da un'altra). Come suggerisce Mikhalkov, "chi parla", "con chi", e "perché" sono così importanti, che se non venissero riconosciuti, altrettanto irriconoscibile risulterebbe il messaggio strettamente referenziale che vorremmo trasmettere. Quanto sopra ha maggiore valenza soprattutto in un'età compresa tra i 3 e gli 8 anni, iniziando l'apprendimento di una nuova lingua.

Nella modalità di narrare che proponiamo, l'attribuzione di significato di ciò che gli alunni ascoltano e dicono proviene più dal significato pragmatico ed emozionale, che dall'esplicito significato referenziale. Apprendere una lingua comporta evidentemente accedere alla referenza di quanto viene detto, ma a questa parte di significato arriverò un po' più tardi. "Chi parla, con chi e perché" costruiscono un primo significato che è indispensabile come punto di partenza. Attraverso storie come quella del primo esempio gli alunni dai 3 agli 8 anni sono capaci sin dal primo momento di riconoscere il significato emozionale, pragmatico sopra descritto. Questa che dal primo momento si dimostra una loro competenza, li converte in utilizzatori efficaci della nuova lingua. E' molto probabile che gli alunni non abbiano capito ancora tutte le referenze espresse nella nuova lingua, ma hanno capito rapidamente che vi sono due personaggi, che tra loro vi è una certa tensione o un problema, e che alla fine lo stesso si risolve. E' evidente che i possibili personaggi immaginati sono molteplici (piccolo/grande, contento/arrabbiato, gatto/cane), ma sono sempre due e sempre hanno la caratteristica di personaggi. Allo stesso tempo la natura del problema può non essere chiara, ma i bambini sanno quando narrativamente vi è una tensione (due voci molto differenti, successivamente un "ordine" e una "negazione"), e quando questa tensione si risolve (il bacio finale).

L'attribuzione di significato di quanto gli alunni ascoltano e dicono
proviene dal significato pragmatico della storia.
Da chi ha parlato, con chi e perché.

I contenuti non sono una priorità iniziale

Tra altre considerazioni, tale scelta metodologica ha una conseguenza pratica. Sebbene ogni storia costituisca una possibilità per elaborare determinati contenuti (in questo caso i saluti, presentarsi, emettere un ordine, negare), per noi l'aspetto prioritario è lo spessore del significato pragmatico ed emozionale che ogni narrazione ci permette di costruire. Quando si prova ad elaborare gli stessi contenuti ma non si costruisce un "chi", un "con chi" e un "perché" riconoscibili, rapidamente scompare l'attenzione e la partecipazione degli alunni. Pensiamo inoltre che per elaborare tali contenuti sia necessario riempirli di emozione, se così non fosse l'apprendimento non progredirebbe. Dal nostro punto di vista nel momento in cui si costruisce una proposta di apprendimento di una lingua non materna tra i 3 e gli 8 anni, non si tratta tanto di determinare quali contenuti o segmenti di lingua si potranno elaborare, quanto, almeno come punto di partenza, quale spessore potremo conseguire per quanto concerne il significato emozionale, e la narrazione è un tipo di testo che si presta molto bene a tutto ciò. "Salutare, presentarsi, emettere un ordine e negare" in questo esempio danno dei risultati perché vengono inseriti in uno spazio narrativo.

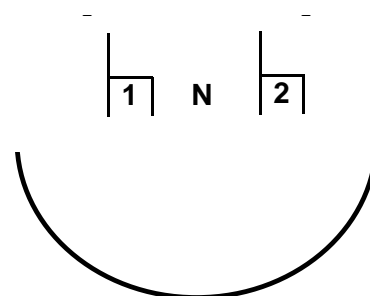
Qualunque siano i contenuti elaborabili in ogni storia, non sono mai tanto importanti quanto lo spessore del significato pragmatico ed emozionale che ogni narrazione ci permette di costruire.

Peggy and Granny

Riassunto della storia: Peggy è una bambina piccola a cui non piace la minestra. La nonna riesce a trovare una buona soluzione per fargliela mangiare.



Gli alunni si siedono a terra in semicerchio. Di fronte a loro si collocano due sedie con uno spazio vuoto nel mezzo.



Durante la narrazione, l'insegnante presenta la voce dei personaggi come nella storia di "Smily and Grumpy". Ma in questa storia introduce la voce del narratore, che per il momento ha la sola funzione di organizzatore, cioè, apre e chiude il racconto. Quando recita la parte di Peggy occupa la "sedia 1", quando recita la parte della nonna la "sedia 2", e quando recita quella del narratore la posizione "N". Così come indicato successivamente le voci di "narratore" e di "personaggio" si caratterizzano in maniera diversa.

Narrazione:

NARRATORE

Peggy	Granny
Are you ready for a story? Once upon a time, Peggy and her Granny were at home....	
Granny, I'm hungry!	Are you hungry? OK. Soup!
Mmmmh! no soup!	Soup!
Mmmmh! no soup!	Open your mouth and eat the soup!

Soup, soup, soup ..., brmmmm!	Open your mouth and eat the soup!
Soup, soup, soup ..., brmmmm!	An idea, soup and chocolate.
Soup, oh yuck! chocolate, yummy, yummy!	Good girl.

And that's all.

Da questa prima storia, emergono altri quattro punti fondamentali, ossia: 1) che l'insegnante costruisce in modo diverso la voce del narratore e quella del personaggio; 2) che la narrazione è costruita principalmente sulla voce del personaggio; 3) che durante le prime narrazioni non vi è alcun tipo di supporto visivo; 4) che tutta l'attività è organizzata in lingua non materna, straniera o seconda.

La differenza tra la voce del narratore e la voce del personaggio

Come nella storia con le due mani di "Smily and Grumpy", anche in questa storia gli alunni abbandonano il ruolo di spettatori e vengono coinvolti nella narrazione. Rapidamente ripetono i dialoghi di Peggy e della nonna esclusivamente in lingua straniera/seconda lingua, e attuano i gesti corrispondenti. In questo caso, però, i bambini non fanno tutto ciò che l'insegnante fa e dice. Il narratore non viene mai ripetuto. Non vi è nessuna esigenza di ripeterlo né in lingua straniera/seconda lingua, né in lingua materna.

Gli alunni non ripetono la voce del narratore, mentre si inseriscono immediatamente nella voce del personaggio.

Ciò è possibile sia perché gli alunni tra i 3 e gli 8 anni sono già in grado di riconoscere queste due voci, sia per la capacità dell'insegnante nel differenziarle. A questo proposito è necessario evidenziare ulteriori cinque punti sostanziali:

- * La voce del narratore e quella del personaggio scaturiscono da posti differenti. Il narratore parla sempre in piedi, e i personaggi di questa storia lo fanno sempre da una sedia, e comunque da un posto ben definito e manifestamente diverso da quello del narratore.
- * Le voci sono introdotte a partire da una struttura narrativa riconoscibile come spazio. Vale a dire che la storia inizia e si conclude dalla posizione del narratore. Il personaggio presentato per primo, alla sinistra dei bambini è il protagonista, mentre quello introdotto in seconda battuta e alla destra degli alunni è l'antagonista.
- * Il narratore parla rapidamente, a bassa voce ed è monotono. I personaggi parlano lentamente, con voce chiara, emozionante e ritmica, seguendo un tempo musicale, quasi con la stessa cantilena usata quando Cappuccetto Rosso dice «Non - na / per - chè - hai - gli - oc / chi - co - sì - gran - di?», e il lupo le risponde «so - no - per / guar - dar / ti - me - glio».
- * Il narratore dice le cose una sola volta. I personaggi, così come nell'esempio di "Smily and Grumpy", ripetono ogni dialogo due o più volte fino a che tutti gli alunni ne vengono coinvolti.
- * Quando il narratore non è aiutato da gesti visibili. La voce del personaggio invece è sempre sostenuta da un gesto evidente e molto ritmico. Il tempo cadenzato della voce del personaggio è sempre accompagnato da un gesto che ne rinforza il ritmo.

Il narratore parla rapidamente a voce bassa, monotona, non emozionante, senza né ritmo, né ripetizione, né gesti visibili. I personaggi parlano lentamente, a voce alta, seguendo un tempo musicale, ripetendo le frasi più volte e ciò che dicono viene arricchito di emozione e sostenuto da gesti ritmici.

E' tanta l'importanza di questi punti che in mancanza di questi assunti di base si perde il filo narrativo della storia e i bambini improvvisamente tacciono.

La narrazione è costruita principalmente sulla voce del personaggio

La narrazione viene costruita principalmente sulla voce del personaggio. La voce del narratore viene ridotta al minimo, quasi non utilizzata. Serve esclusivamente come organizzatore. Inizia e conclude il testo, ne costruisce i limiti, ma in pratica non lo racconta. Questa priorità attribuita alla voce del personaggio è coerente con la capacità dei bambini a questa età di elaborare molto meglio il discorso diretto, o la voce del personaggio, rispetto al discorso indiretto, o alla voce del narratore. In lingua materna, e ancor più in lingua straniera/seconda lingua, i bambini elaborano prima e meglio i dialoghi rispetto al narratore. Quest'ultimo è costituito da frasi lunghe, in tempo passato, è sintatticamente complesso e contiene molti connettori. I dialoghi tra i personaggi invece sono costituiti da frasi corte, semplici, generalmente in tempo presente. Il narratore è freddo ed è situato al di fuori del conflitto narrato, i dialoghi sono caldi e fanno emergere in modo del tutto riconoscibile le emozioni.

La narrazione si costruisce principalmente sulla voce del personaggio. La voce del narratore è ridotta al minimo.

Durante le prime narrazioni non vi è alcun tipo di supporto visivo

Le prime due o tre narrazioni di ogni storia si iniziano senza disegni o oggetti reali. Di fatto anche nella storia di "Smily and Grumpy" non vi era alcun tipo di immagine, ma in quel caso appariva meno necessario. Nella storia di "Peggy and Granny", così come nell'esempio successivo di "Jenny" può sembrare che l'assenza di supporto visivo provochi problemi di comprensione e di conseguenza di partecipazione. E' molto probabile che alunni di 3 o 4 anni che partecipano per la prima volta alla narrazione di una storia completamente in lingua straniera/seconda lingua e senza alcuna immagine, non abbiano un'idea molto chiara di chi sia "Peggy" (se si tratti di un bambino o di una bambina, o che età abbia), di cosa voglia dire "Granny", o di cosa significhi «open your mouth and eat the soup!». L'esperienza ci dimostra che dal primo momento però sono capaci di riconoscere "chi parla, "con chi parla" e "perché". Cioè riconoscono che "Peggy" non è il narratore ma un personaggio, che occupa la posizione di protagonista (è a sinistra ed è introdotta per prima), che "Granny" è anch'essa un personaggio, ma in questo caso l'antagonista (è a destra ed è introdotta per seconda), e che «open your mouth and eat the soup!» rappresenta un qualsivoglia tipo di conflitto grave, che i due personaggi hanno ad un certo punto della narrazione.

Dopo anni di esperienza siamo fermamente convinti della validità di tale scelta didattica per i bambini dai 3 agli 8 anni. In parte perché abbiamo osservato che l'utilizzo iniziale del supporto visivo provoca un'eccessiva traduzione da parte degli alunni. Altrettanto importante se non più ancora è che la presenza di supporto visivo colloca i bambini in posizione di spettatori, li allontana dalla narrazione, mentre la sua assenza li converte in protagonisti, li situa all'interno della storia. Questa posizione attiva, coinvolgente nella narrazione ci sembra didatticamente interessante. Permette di riconoscere e porre in essere molti dei procedimenti necessari per riempire la nuova lingua di significato. Gli alunni capiscono e parlano la lingua dei personaggi non perché dispongono di tutti i riferimenti visivi di ciò che si dice, ma per ciò che fanno mentre lo dicono. La mancanza iniziale di supporto visivo può rendere più difficoltosa la comprensione referenziale, ma facilita enormemente la produzione orale. Dal primo momento i bambini usano la nuova lingua. Come si chiarirà in un capitolo successivo, le immagini saranno sempre introdotte in un secondo momento.

Durante le prime narrazioni non vi è alcun tipo di supporto visivo. Questa assenza iniziale rende più difficoltosa la comprensione referenziale, ma facilita la produzione orale. Dal primo momento gli alunni usano la nuova lingua.

Tutta l'attività è organizzata in lingua non materna (straniera o seconda)

Tutta l'attività è organizzata solamente nella lingua oggetto di apprendimento. Anche se l'insegnante conosce la lingua abituale della scuola e dimostra di comprenderla quando gli alunni la utilizzano, durante la lezione di lingua straniera/seconda lingua parla solamente quest'ultima lingua. Sulla base delle considerazioni metodologiche esposte in precedenza, l'uso esclusivo della nuova lingua non dovrebbe risultare problematico, ma al contrario potrà contribuire a garanzia di una comprensione sufficiente e a rafforzare la produzione.

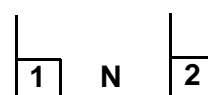
Sebbene l'insegnante conosca la lingua abituale della scuola e dimostri di comprenderla quando gli alunni la utilizzano, durante la lezione di lingua straniera/seconda lingua userà esclusivamente la nuova lingua.

Jenny

Riassunto della storia: Jenny e Suzy sono due sorelle. Jenny ha 6 anni e Suzy 10. Un giorno la grande sta suonando il piano e la piccola chiede se può farlo anche lei. Suzy le risponde di no, perché è piccola e Jenny piange. Più tardi le due bambine vanno a dormire e Jenny, la più piccola risolve a modo suo il problema.



Gli alunni si siedono in semicerchio. Di fronte a loro si sistemano due sedie con uno spazio vuoto nel mezzo. Durante la narrazione, l'insegnante quando recita la parte del narratore occupa la posizione "N", quando recita la parte di Jenny la "sedia 1" e quando recita la parte di Suzy la "sedia 2".



L'insegnante gestisce la voce dei personaggi come nella storia di "Peggy and Granny". Ma in questa storia, che nella pratica può equivalere ad una storia più complessa, o ad una maggiore esperienza sia dell'insegnante che dei bambini in questo tipo di narrazione, l'insegnante introduce due tipologie diverse nella voce del narratore.

Le parti non ombreggiate del narratore (vedasi lo schema narrativo di seguito) le recita rapidamente, a voce bassa, senza cadenza, senza ripetizione da parte degli alunni come nell'esempio di "Peggy and Granny". Le parti ombreggiate e in corsivo, le recita con una voce simile a quella del personaggio, lentamente, a voce alta, cadenzata, con un gesto ritmato e ripetute da tutti gli alunni. In questo senso fa in modo che gli alunni inizino a costruire la voce del narratore, anche se ancora limitata ad una funzione di organizzatore. Questo tipo di voce del narratore, proprio perché potrebbe essere ripetuto in qualsiasi storia, ha la funzione di organizzare e non di narrare. Di fatto all'inizio di una storia sempre diremo "Once upon a time..." sia che si tratti della storia Jenny o di Cappuccetto Rosso, e alla fine "and that's all!" indipendentemente dalla storia raccontata.



Narrazione:

NARRATORE

Jenny	Suzy
-------	------

Once upon a time...

...there were two sisters called Jenny and Suzy.

Jenny said	and Suzy said
------------	---------------

My name is Jenny. I'm five years old.	My name is Suzy. I'm ten years old.
---------------------------------------	-------------------------------------

Then Jenny said	and Suzy said
-----------------	---------------

Suzy, what are you doing?	I'm playing the piano.
---------------------------	------------------------

and Jenny said	and Suzy said
----------------	---------------

Suzy, please, let me play the piano?!	No, no, no! You are too young!
---------------------------------------	--------------------------------

and Jenny said	and Suzy said
----------------	---------------

I am five! I'm not too young!	Listen Jenny. I am ten and you are only five. That's nothing. You are too young!
-------------------------------	---

and Jenny said	and Suzy said
----------------	---------------

Waaah! waaah! waaah!	You are crying! You are too young!
----------------------	------------------------------------

Later, Suzy and Jenny went to bed to go to sleep. And, guess what happened.

Suzy said

I'm going to sleep.

and Jenny said

I'm not going sleep. I've got an idea! Tip-tap, tip-tap, tip-tap, ... (l'insegnante e tutti gli alunni si avvicinano alla sedia 2) One, two, three ... ahhhhhhhhhh!	
--	--

and Suzy said

	(i bambini ritornano ai loro posti nel semicerchio e l'insegnante alla sedia 2) Waaah! waaah! waaah!
--	---

and Jenny said

You are crying, you are too young!	
------------------------------------	--

And that's all.

Da questa prima storia, emerge un ulteriore punto fondamentale e cioè che attribuiamo la priorità al dialogo tra i personaggi in quanto esso permette una migliore costruzione delle voci testuali "tu e "io".

Ogni testo contiene due o più voci che tra di loro sostengono diversi dialoghi. Proponiamo come punto di partenza di costruire le voci del personaggio, e le voci "tu" e "io", allo stesso livello testuale, cioè situandole come voci di uno stesso dialogo. Per proseguire con tale

argomentazione è necessario inserire una piccola parentesi, una breve riflessione semiotica.

Un segno, e per estensione un testo, è "una cosa che rappresenta una certa altra cosa per qualcuno", ma che in questo processo di rappresentazione introduce un certo tipo di modificazione. I segni, i testi, non sono mai rappresentazioni esatte, assolutamente fedeli, poiché altrimenti sarebbero copie e non segni. Questa distanza semiotica introdotta dal segno, dal testo, ha luogo rispetto a ciò che è rappresentato (a "una certa altra cosa"), ma anche in relazione a chi usa il segno o il testo (a "qualcuno"). Un segno, un testo, non è semplicemente un prodotto che qualcuno e qualcun altro in un dato momento costruiscono. E' più complesso. La costruzione di un segno, di un testo, modifica anche gli stessi interlocutori, li converte in soggetti semiotici, in voci testuali, così come un gioco converte i partecipanti che stanno giocando in giocatori. Un esempio è la costruzione dei pronomi personali "tu", "io", "lui/lei". Immaginiamo tre persone che chiameremo "A", "B" e "C". In un dato momento "A" si rivolge a B «hai visto (tu "B") quello che ha fatto (lei) "C"? ». Successivamente lo stesso "A" si gira verso "C" e commenta «hai (tu "C") sentito quello che ho detto (io "A") a (lei) "B"?». Per finire, "B" si avvicina a "C" e le dice «vorrei (io "B") sapere cosa ti ha detto (a te "C") lei ("A")?». E' facile osservare come i nomi "A", "B" e "C" si applicano sempre agli stessi interlocutori, e mantengono le stesse referenze. I pronomi "io", "tu" e "lui/lei", invece, sono voci introdotte nel processo di costruzione dei suddetti testi, vale a dire voci che esistono solo durante l'esistenza di ognuno di questi testi. Prima e dopo ogni testo, "io", "tu" e "lui/lei" non esistono, così come non esistono giocatori prima e dopo aver giocato un gioco. I soggetti di un testo, chi parla e con chi lo fa, sono in una certa misura parte del segno, parte di ciò che si costruisce nel processo di attribuzione di significato. Ogni testo è un atto mediante il quale i partecipanti vengono in un certo qual senso modificati, quanto meno nel senso che si convertono in voci del tipo di testo scelto. Una narrazione, una descrizione o un'argomentazione ad esempio, non costruiscono né le stesse voci, né gli stessi dialoghi.

La narrazione comprende come minimo due di questi dialoghi e quattro delle suddette voci. Il dialogo tra le voci del "narratore" e "uditore" e il dialogo tra le voci di "protagonista" e "antagonista". Tradizionalmente nell'atto di narrare, in special modo di narrare a scuola, abbiamo dato priorità al dialogo "narratore/uditore" e lo abbiamo sostenuto con l'aiuto del supporto visivo. Come conseguenza, questo dialogo tra il narratore e l'uditore si è rivelato il posto predominante ove l'insegnante e gli alunni si sono collocati in qualità di "tu" e "io" narrativi. Porrò un esempio. Immaginiamo un'insegnante che con un libro di Cappuccetto Rosso in mano indica un'immagine e dice, «e allora Cappuccetto Rosso si avvicinò al letto della nonnina e le disse... (anche se noi sappiamo che è il lupo e non la nonnina, ma Cappuccetto Rosso non lo sa) ...». Com'è facile comprendere, questa è una possibilità di narrare nella quale, la nonna, Cappuccetto Rosso, e il lupo (i personaggi dei disegni) sono "lei" e "lui" mentre gli alunni e l'insegnante (uditori e narratore) sono "tu" e "io".

Le suddette voci testuali "tu" e "io" infatti occupano un posto importante nella costruzione di ciò che abbiamo chiamato significato emozionale. Ad esempio: se qualcuno dice a qualcun altro «lei ha detto che lo ama» –ove "lei" e "lui" sono personaggi esterni–, l' "io" e il "tu" di questo testo è probabile che si emozionino poco. Se lo stesso emittente e lo stesso ricevente di cui sopra, si dicessero "io ti amo" si potrebbe pensare che questo testo possa provocare in loro un'emozione più forte. Un altro esempio: due persone guardano alla televisione una partita di calcio, ad esempio Juventus - Inter. A una di queste non interessa il calcio, mentre l'altra è tifosa di una delle due squadre che giocano. Se la Juve facesse un gol all'Inter la prima persona si posizionerebbe rispetto a questo testo (visivo) così: "la Juve ha fatto un gol all'Inter", mentre la seconda avrebbe una posizione di questo tipo: "io/tu Juve ti ho/mi hai (Inter) fatto un gol". Il testo visivo (televisivo) potrebbe sembrare lo stesso, ma le voci che una e l'altra persona hanno assunto costruiscono due significati emozionali ben diversi.

Torniamo ora nuovamente alla narrazione in lingua straniera/seconda lingua. Pensiamo che la costruzione del significato emozionale sia un primo passo importante, e di conseguenza siamo interessati a proporre un dialogo "tu – io" riconoscibile. La voce del narratore e di uditore sono

però ancora troppo difficili da riconoscere da parte dei bambini tra i 3 e gli 8 anni di età, soprattutto in lingua straniera/seconda lingua. Se nella storia esageriamo con la voce del narratore e utilizziamo solo la lingua straniera/seconda lingua, gli spazi testuali “tu – io” saranno per gli alunni poco riconoscibili e quindi difficili da costruire. L’esperienza ci ha dimostrato che è meglio stabilire tali spazi testuali all’interno di un dialogo tra personaggi. Ad esempio, stiamo gradualmente rilevando che testi come «my name is Jenny, I’m six years old», o «my name is Suzy, I’m ten years old», danno maggiori ritorni produttivi rispetto alle frasi corrispondenti dette con la voce del narratore «there were two sisters, one named Jenny and the other named Suzy; Jenny was six and Suzy was ten». Questo secondo racconto, costruisce una voce simile a “la Juve ha fatto un gol all’Inter”, mentre la prima possibilità, situa gli alunni e l’insegnante come “io (Juve) ti ho (Inter) fatto un gol”. Abbiamo osservato altresì che nel momento in cui dalla voce del personaggio i bambini dicono «you are crying, you are too young!», lo esprimono con la stessa emozione di un «io (Jenny) lo sto dicendo a te (Suzy)», con la stessa enfasi come dell’«io ti amo» del precedente esempio. Nella pratica quotidiana ci troviamo di fronte ad episodi dove di fatto i bambini se lo dicono tra loro, come se la presenza di un altro vicino e molto riconoscibile riempisse ancora di più il testo di significato.

Il testo narrativo contiene come minimo due dialoghi: narratore versus uditore e protagonista versus antagonista. Nella narrazione che proponiamo si dà priorità al dialogo tra personaggi, essendo quello che meglio permette la costruzione delle voci testuali “tu” e “io”.

L’uso successivo del supporto visivo

Tutte le considerazioni esposte sinora, propongono una prima modalità per narrare senza supporto visivo. Dopo due, tre o quattro drammatizzazioni senza disegni le storie sono integrate da un insieme di attività aggiuntive che aggiungono le immagini: murali, pupazzi a dito, flashcards, giochi, schede da disegnare, lavori di taglia-incolla, costruzione di libri e piccoli teatri con personaggi attacca/stacca. Ognuna di queste attività aggiunge informazioni referenziali, risolve dubbi o interpretazioni erranee, e si converte in una opportunità per ritornare alla stessa storia senza che gli alunni si annoino. Tutte le attività sono costruite basandosi sui procedimenti narrativi precedentemente stabiliti. Il riconoscimento della storia vissuta attivamente, l’organizzazione della stessa nel tempo e nello spazio, le differenti voci e i gesti ritmici che la sostengono, risultano essere i regolatori delle nuove attività. Le flashcards, i pupazzi a dita, le schede da disegnare, i libri o i teatri con i personaggi attacca/stacca pur rappresentando una novità per gli alunni, sono riconoscibili dagli stessi in quanto gli spazi narrativi ove questi disegni vengono collocati, sono stati precedentemente consolidati. Introducendo i disegni secondo questa modalità, gli stessi non vengono pertanto tradotti dai bambini.

Dopo due o tre drammatizzazioni collettive senza supporto visivo, le storie vengono integrate da un insieme di attività che aggiungono le immagini.

La lingua straniera/seconda lingua a casa

Al termine del percorso, quanto elaborato in classe viene mandato a casa. I bambini possono leggere ai genitori i libri che hanno costruito in classe, cantare le canzoni imparate, giocare con i giochi realizzati in precedenza con i compagni di classe, raccontare piccole storie con i pupazzi a dita, o mediante i piccoli teatri con i personaggi attacca/stacca, narrare le storie precedentemente vissute in classe. Tutto questo viene realizzato dai bambini nella lingua straniera/seconda lingua oggetto di apprendimento.

Al termine del percorso i lavori vanno a casa.
I bambini possono raccontare ai genitori in lingua straniera/seconda
lingua le storie vissute in classe.

Breve cornice teorica

Tutte le proposte metodologiche, implicitamente o esplicitamente, hanno alla base un insieme di presupposizioni rispetto a cos'è una lingua e come si apprende. Di seguito si descrivono brevemente le nostre principali opinioni al riguardo.

Alla fine degli anni '50, Chomsky si domanda come possano i bambini apprendere una cosa così ricca e complessa come la lingua, e farlo partendo da un input così povero e limitato. La risposta che questo autore dà è che i bambini apprendono la lingua: 1. perché elaborano l'input che viene offerto loro aggiungendovi qualcosa e modificandolo, 2. perché dispongono di una base dalla quale partire per realizzare questa operazione. Un esempio può servire a chiarire meglio: immaginiamo che qualcuno si stia prendendo cura contemporaneamente di un bambino e di una mucca, parlando loro in modo molto simile. Il risultato sarà che la mucca non apprenderà la lingua mentre il bambino sì. "Perché accade ciò?" si chiede Chomsky, se l'input offerto è stato identico? Perché ciò che è arrivato ad entrambi è un semplice segnale, quasi un rumore, che la mucca ha ricevuto come tale, mentre il bambino è stato capace di elaborarlo, di convertirlo in un segno linguistico, di attribuirgli significato. La lingua, conclude Chomsky, può essere appresa solo se si dispone di un base di partenza, dalla quale elaborare come segno linguistico lo stimolo insufficiente che ci viene offerto. Questa base di partenza Chomsky la definisce LAD (Language Acquisition Device) e la considera personale, innata, universale, e sostanzialmente morfosintattica. Molto di quanto proposto per l'apprendimento di una seconda lingua negli anni 80, come fece Krashen ad esempio, parte da questa duplice ipotesi. Gli alunni devono convertire l'input ricevuto in input significativo, e per poterlo fare dispongono del sopraccitato LAD.

Durante gli anni '80 e '90 un ampio settore di psicolinguisti, tra i quali Bruner, accetta in gran misura la prima delle due ipotesi di Chomsky, ma interpreta la seconda in modo molto diverso. In accordo con Bruner, il bambino deve elaborare l'input linguistico che gli arriva, ma questa elaborazione non la fa da solo, bensì con l'aiuto dell'altro, e la chiave di volta per poterla mettere in atto inizialmente non è morfosintattica ma pragmatica, avendo un nesso rilevante con la relazione con l'altro. Sinteticamente il primo tipo di elaborazione che il bambino mette in atto per quanto riguarda l'intercambio linguistico a cui partecipa è: chi parla, con chi, e perché.

Ipotizziamo che il bambino elabori l'input linguistico che riceve non da solo ma con l'aiuto dell'altro, e che la chiave di volta per mettere in atto tale elaborazione non sia inizialmente morfosintattica bensì pragmatica, in stretta connessione con la relazione con l'altro.

A questa seconda interpretazione corrisponde un certo modo di intendere cos'è la lingua, l'oggetto di apprendimento. Sulla base di quanto sopra esposto, il linguaggio è un'attività sociale, un agire nel quale due o più interlocutori tentano di risolvere un problema con un esito più o meno soddisfacente, e nel quale al fine di raggiungere i propri obiettivi essi costruiscono testi, come ad esempio, le sequenze che diciamo/sentiamo o scriviamo/leggiamo quando giochiamo a carte per vincere o semplicemente per stare con gli altri, guardiamo una pagina in internet per ottenere determinate informazioni, consultiamo le istruzioni di un apparecchio elettronico che non sappiamo come funziona, spieghiamo ad un tassista dove vogliamo andare, o diamo un esame che vogliamo superare. In ogni testo vi sono due o più interlocutori, un problema da risolvere o un obiettivo da raggiungere, e una consapevolezza di averlo realizzato o meno.

Consideriamo il linguaggio come un'attività sociale, un agire nel quale due o più interlocutori tentano di risolvere un problema con un esito più o meno soddisfacente.

In base alle considerazioni precedenti possiamo asserire che la lingua si impara quando si usa:

- * se i testi proposti sono utilizzati per attuare delle cose con gli altri, cioè, se si convertono in un mezzo per realizzare e controllare efficacemente le interazioni sociali che non sono solamente né principalmente linguistiche.
- * se il discente può elaborare questi testi in modo da convertirli in segni, e colmarli di significato.
- * se nei succitati testi è possibile riconoscere due (o più) voci testuali, giacché alcuni dei procedimenti che discente e docente mettono in atto per costruire il significato necessitano di queste voci e del loro riconoscimento.

Gli alunni dai 3 agli 8 anni apprendono la lingua quando la utilizzano per fare delle cose con gli altri, cioè quando la usano come strumento per realizzare e controllare efficacemente le interazioni sociali che non sono solamente né principalmente linguistiche.

Considerazioni conclusive

Apprendere una lingua, e di conseguenza anche una lingua straniera/seconda lingua, comporta un'elaborazione di molteplici aspetti e a diversi livelli. Ogni uso della lingua, ogni testo, rappresenta qualcosa di complesso, un multiprocedimento. A scuola, con alcuni interventi durante la settimana, non possiamo pensare di poter elaborare tutto nella sua completezza, né tutto ciò che l'alunno dovrà sapere nel futuro, né tutto ciò che gli è necessario ora, per costruire la sua competenza futura. Dobbiamo quindi scegliere e dare delle priorità. Ma qualsiasi sia la nostra scelta, sarà sempre parziale e non escluderà le altre.

Il nostro obiettivo principale è che gli alunni parlino, che utilizzino la nuova lingua, che perdano la paura di aprire al bocca, che si sentano sin dal primo momento competenti nell'uso della lingua che ancora non conoscono, e che di fatto con l'uso la imparino. Abbiamo considerato come finalità prioritaria che l'alunno possa diventare un giorno un utilizzatore efficace della lingua. Abbiamo inoltre supposto che una delle possibilità per raggiungere questo obiettivo fosse di impostare l'apprendimento come un insieme di condizioni di utilizzo efficaci. Questa modalità di elaborazione di una lingua straniera/seconda lingua non sempre occupa tutto il tempo scolastico a disposizione degli insegnanti che la utilizzano, né esclude altre eventuali opzioni o proposte.

Ciò che proponiamo non occupa sempre tutto il tempo scolastico a disposizione, né esclude altre possibilità.