

**La linguistica educativa tra ricerca e sperimentazione**

Scritti in onore di Carmel Mary Coonan

a cura di Paolo E. Balboni, Fabio Caon, Marcella Menegale, Graziano Serragiotto

# La lingua straniera veicolare nella scuola dell'infanzia

Michele Daloso

Università degli Studi di Parma, Italia

**Abstract** The present paper focuses on some theoretical and methodological issues regarding preschool familiarisation with foreign languages. In particular, it highlights the contribution provided by Carmel Mary Coonan on this topic, as well as the implications for the next generations of scholars who have conducted and continue to conduct research in this thriving field of Educational Linguistics.

**Keywords** Educational Linguistics. Foreign language familiarisation. Nursery school. Vehicular language. Native-speakerism.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Dall'insegnamento all'accostamento. – 3 La lingua straniera come veicolo di apprendimento. – 4 La formazione delle insegnanti.

## 1 Introduzione

Tra gli ambiti di ricerca che hanno maggiormente interessato la Linguistica Educativa in Italia vi è senza dubbio la glottodidattica per bambini. Gli studiosi che attualmente si occupano di questo tema sono ancora oggi in parte ispirati dagli scritti fondativi di Giovanni Freddi e Renzo Titone, entrambi impegnati sin dagli anni Settanta insieme ai loro allievi in una serie di importanti sperimentazioni controllate che avevano come oggetto l'introduzione delle lingue



**SAIL 26**

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-683-1 | ISBN [print] 978-88-6969-684-8

**Open access**

Submitted 2023-01-10 | Published 2023-04-28

© 2023 Daloso | © 4.0

DOI 10.30687/978-88-6969-683-1/006

straniere nel ciclo primario (tra le opere fondamentali di quegli anni ricordiamo, a titolo esemplificativo: Titone 1978; 1990; Freddi 1990; Porcelli, Balboni 1992).

Carmel M. Coonan fu tra gli studiosi più attivi in quella stagione di sperimentazioni, come si evince dai contributi da lei firmati in quegli anni per la rivista *Scuola e Lingue Moderne* (Coonan 1992a; 1992b) e per le curatele di Giovanni Freddi sul *Progetto Ianua Linguarum* (Freddi, Balboni, Ellero 1994a; 1994b), nei quali vengono affrontati temi importanti come la progettazione di unità di apprendimento, il collegamento interdisciplinare, il *testing* diffuso e la valutazione continua. Ma è nel primo decennio degli anni Duemila che, a nostro avviso, la studiosa offre alcuni tra gli apporti più innovativi nell'ambito della glottodidattica per bambini, spostando l'attenzione su un contesto educativo all'epoca quasi del tutto inesplorato: la scuola dell'infanzia.

In questo contributo vorremmo esplorare alcune problematiche relative all'introduzione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, evidenziando il contributo che Coonan ha offerto in quest'ambito, e le evoluzioni che ne sono seguite anche grazie alle generazioni successive di studiosi che hanno intrapreso la medesima direzione di ricerca. In particolare, focalizzeremo l'attenzione sui concetti di 'accostamento' e 'innesto', e su alcune questioni aperte relative al profilo di competenze che dovrebbero possedere le insegnanti di scuola dell'infanzia impegnate in attività di lingua straniera. Si tratta di questioni tuttora rilevanti per chi si occupa di lingue straniere (o seconde) nel ciclo prescolare a livello di ricerca scientifica o di formazione del personale docente.

## 2 Dall'insegnamento all'accostamento

Fino alla fine degli anni Novanta, le realtà educative prescolari che proponevano esperienze di lingua straniera erano piuttosto rare. Lo scenario mutò rapidamente con l'avviamento del *Progetto Lingue 2000*, che determinò il diffondersi di esperienze glottodidattiche in più di mille scuole dell'infanzia. Si inseriva in questo fermento il progetto sperimentale LESI (*Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia*), promosso dalla Federazione provinciale delle scuole materne di Trento, realizzato sotto la responsabilità scientifica di Paolo E. Balboni, con la collaborazione di un ampio comitato tecnico-scientifico a cui partecipò attivamente anche Carmel M. Coonan. Il progetto ebbe il merito di offrire una prima risposta alla crescente necessità di attivare esperienze di avvicinamento alla lingua straniera coerenti con il contesto prescolare e guidate da solidi principi glottodidattici.

Sul piano teorico, nella fase di avviamento del progetto LESI, emerse da subito il rischio di concepire la lingua straniera nella

scuola dell'infanzia come qualcosa da 'insegnare', richiamando così una modalità didattica formale.

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 (obiettivi, contenuti e metodologica) più adatti al secondo ciclo della scuola elementare o addirittura alla scuola media. 'Insegnare' presuppone una preoccupazione verso il prodotto da trasmettere. 'Straniera' evoca una situazione di distanza e, per effetto di una tradizione connessa, un apprendimento piuttosto formale. I due termini assieme danno l'idea di una disciplina a sé. (Coonan 2001, 48)

Questa preoccupazione verso una sorta di anticipazione dell'insegnamento linguistico formale nella scuola dell'infanzia appare tutt'oggi carica di significato, se si pensa da un lato ad alcune derive didattiche precocizzanti (ad es. un focus eccessivo sulle attività di pregrafismo e di pre-lettura) che si possono talvolta ritrovare nella scuola dell'infanzia e dall'altro all'utilizzo improprio di 'schede didattiche' che abbiamo avuto modo osservare durante il monitoraggio di esperienze di accostamento alla lingua straniera in questo contesto educativo, di cui ci siamo occupati a partire dal 2005.

Non è un caso, dunque, che nei suoi scritti Coonan utilizzi sistematicamente il termine 'contatto', accanto ad altre espressioni quali 'sensibilizzazione', 'introduzione' e 'accostamento'. Queste scelte lessicali intendevano richiamare l'importanza di promuovere un avvicinarsi spontaneo e informale del bambino con la nuova lingua capace di ripercorrere la modalità con cui è iniziato l'apprendimento della L1, perché

è attraverso il contatto con la lingua materna, e non attraverso il suo insegnamento formale ed esplicito, che il bambino costruisce la sua competenza linguistica iniziale della lingua materna, per cui - a conferma dell'approccio naturale che va necessariamente impostato - è più consono [...] parlare di un 'contatto con', e di una 'sensibilizzazione a', la lingua che non di un insegnamento della lingua in senso proprio. (Coonan 2001, 49)

Questa impostazione teorica, condivisa anche da altri studiosi che si stavano interessando del tema negli stessi anni (tra tutti, Flora Sisti nell'ambito del progetto Li.Re.Mar., Sisti 2002) avrebbe poi caratterizzato anche il *Progetto Infanzia* (2007-10), diretto dalla stessa Coonan (per una sintesi, Daloiso 2009) che coinvolse svariate istituzioni prescolari del Comune di Venezia in una sperimentazione controllata di accostamento alla lingua inglese. La medesima prospettiva si ri-

trova anche nei più recenti progetti sperimentali che hanno promosso la stessa metodologia nel nido d'infanzia (Daloiso, Favaro 2019 sul *Progetto Trentino Trilingue* iniziato nel 2014 e tutt'ora attivo; Santipolo, Novello 2019 sul progetto *Accostamento al bilinguismo precoce*), a testimonianza della sua rilevanza per la comunità scientifica.

### 3 La lingua straniera come veicolo di apprendimento

Nell'accostare i bambini ad una lingua straniera, che dunque non è sociolinguisticamente presente nell'ambiente naturale che li circonda, si pone il problema di come rendere tale incontro efficace e significativo sul piano non solo linguistico, ma anche psicoaffettivo e cognitivo. La soluzione più comunemente adottata nelle istituzioni educative prescolari consiste nell'individuare alcuni momenti dedicati in modo specifico alla 'attività di lingua straniera', attraverso giochi, canzoni, filastrocche, storie ecc. Questa impostazione presenta il vantaggio di proporre occasioni di divertimento per i bambini, ma si basa su una forma di essenzialismo linguistico, ossia una riduzione della lingua a oggetto di apprendimento, relegata a momenti sporadici e sganciati dalle altre esperienze educative che i bambini vivono nel loro contesto prescolare. In quest'ottica, inoltre, la lingua viene concepita come una sorta di disciplina a sé stante, riducendone la natura e le funzioni che essa svolge nello sviluppo armonico della persona. Riprendendo il pensiero di Giovanni Freddi, uno degli studiosi che si è maggiormente occupato dell'educazione linguistica infantile, non possiamo dimenticare che la lingua

a) serve per esprimere il proprio mondo interiore (fantasie, intenzioni, idee, progetti, emozioni, sentimenti, ecc.); b) organizza il pensiero dell'uomo, pensiero che a sua volta affina l'uso della lingua; c) consente le più estese e ricche interazioni con gli altri uomini; d) in virtù della sua natura teoretica, consente indefiniti apprendimenti. Queste proposizioni [...] sono gli assunti di ogni glottodidattica umanistica senza altri aggettivi - e pertanto di tutte le glottodidattiche possibili o immaginabili - in quanto facilitano la piena conquista dell'*humanitas*. (Freddi 2008, 24)

In questa prospettiva, la lingua straniera nel ciclo prescolare va più propriamente intesa come strumento che concorre alla crescita armonica del bambino anche sul piano psicoaffettivo e cognitivo. Ciò è possibile se la lingua straniera contribuisce fattivamente al raggiungimento degli obiettivi educativi che l'istituzione si pone. Da queste premesse Coonan sviluppa il concetto di innesto della lingua nel curriculum, che prevede l'inserimento della nuova lingua nelle attività educative quotidiane come veicolo di contenuti, che nella scuola dell'infanzia assu-

mono la forma di obiettivi concettuali, relazionali, esperienziali, e di ambiti di esplorazione del mondo da parte del bambino.

Questa impostazione, che costituisce una declinazione originale di alcune istanze del CLIL nel contesto della scuola dell'infanzia, implica una diversa modalità di programmazione glottodidattica, in quanto gli obiettivi linguistici vanno selezionati utilizzando come criterio non la lingua stessa, bensì gli obiettivi curricolari non linguistici che la scuola prevede, promuovendo così una situazione di reale veicolabilità. Lo sviluppo di competenze specifiche in questo tipo di programmazione da parte dell'insegnante diventa dunque centrale: l'analisi di numerosi percorsi didattici progettati dalle insegnanti secondo questa prospettiva (si vedano a tal proposito: Coonan 2001; Coonan, Ricci Garotti 2004; Daloiso 2009) rivelano infatti le difficoltà che spesso all'atto pratico incontrano le insegnanti nel discernere obiettivi linguistici e cognitivi e, più in generale, nell'agganciare efficacemente la lingua straniera alle attività educative evitando forme di essenzialismo linguistico.

Il concetto di innesto della lingua straniera è stato inoltre introdotto con successo in altri contesti educativi, quali il nido d'infanzia (Daloiso, Favaro 2019), dove però si è reso necessario un forte adattamento per preservare la flessibilità progettuale ed organizzativa che contraddistingue questo specifico ambito educativo, e nelle scuole dell'infanzia in cui si propone una lingua minoritaria (si veda il *Progetto Local Lingue Infanzia*: Coonan 2012; Daloiso, Favaro, Menegale 2012). Nel complesso, la prospettiva della veicolabilità declinata nel contesto prescolare, pur con le difficoltà progettuali che può comportare, si è dimostrata una valida risorsa per superare visioni essenzialiste delle lingue non materne, evitando così la loro riduzione a momenti ludici o di folklore linguistico e culturale fine a se stessi.

#### 4 La formazione delle insegnanti

Una tendenza piuttosto diffusa nelle istituzioni prescolari che intendono proporre la lingua straniera (perlopiù l'inglese) consiste nel ricorrere a personale esterno alla scuola, ricercando figure che, seppur poco o per nulla specializzate, vengono ritenute idonee in quanto in possesso dello status di 'madrelingua'. Non è questa la sede per addentrarci sul concetto di 'madrelingua', la cui problematicità è stata messa in evidenza dagli approcci critici e postmoderni, i quali hanno anche sottolineato come la linguistica teorica abbia contribuito all'idealizzazione di questa nozione (per una sintesi: Lowe 2020). In questa sede ci limiteremo a sottolineare come nell'ambito dell'accostamento alle lingue in contesto prescolare, più che in altri contesti, ritroviamo forti influssi dell'ideologia del madrelinguismo (*native-speakerism*), che Adrian Holliday definisce come

a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that 'native-speaker' teachers represent a 'Western culture' from which spring the ideals both of the English language and of English language methodology. Use of the concept follows a now established concern about political inequalities within ELT [...] Native-speakerism is seen [...] as a divisive force which originates within particular educational cultures within the English-speaking West. While the adoption of and resistance to the ideology take place to a greater or lesser degree throughout the ELT world, the 'native speaker' ideal plays a widespread and complex iconic role outside as well as inside the English-speaking West. (Holliday 2006, 385)

Questa ideologia è basata, peraltro, sulla dicotomia noi/loro e sul celato discredito degli insegnanti e degli studenti non-nativi, che sono ritenuti implicitamente incapaci di offrire contributi significativi e innovativi nella didattica dell'inglese. L'ideologia del madrelinguismo ha un impatto sull'insegnante 'non nativo' non solo sul piano psicologico, ma anche sulle sue effettive opportunità a livello professionale, rendendo più difficile il suo inserimento lavorativo (Lowe, Kiczkowiak, Xiaofei 2016).

Come è emerso in un nostro recente studio, che ha coinvolto 122 figure educative, nel contesto prescolare questa ideologia risulta particolarmente pervasiva (Daloiso, in corso di stampa). Le ragioni che potremmo individuare sono molteplici, ma in questa sede ne vorremmo evidenziare due. In primo luogo, sebbene il concetto di 'periodo critico' nell'apprendimento delle lingue non materne sia sempre più messo in discussione sul piano teorico ed empirico (Abu-rabia, Kehat 2010; Singleton, Lesniewska 2022), si continua a sottolineare (non necessariamente a torto) l'importanza della dimensione fonologica nel primo accostamento ad una nuova lingua. In secondo luogo, la visione veicolare della lingua straniera discussa nel paragrafo precedente presuppone una elevata padronanza della lingua da parte dell'insegnante nelle modalità di comunicazione produttive (in particolare, nell'interazione e nella mediazione), con un certo grado di fluenza, efficacia e spontaneità dell'eloquio. Ne consegue che l'insegnante 'non madrelingua' venga considerata e si auto-percepisca meno adeguata del cosiddetto 'madrelingua' per via della sua minore competenza linguistica, sebbene altre sue competenze, ad esempio quella metalinguistica, pedagogica e glottodidattica, possano essere persino superiori, così come potrebbe essere molto più elevata la sua competenza emotiva, e in particolare la capacità di comprendere le difficoltà emotive (ansia, frustrazione, demotivazione) che possono intervenire nell'apprendimento dell'inglese come lingua non materna.

Tutte le sperimentazioni controllate realizzate in ambito edulinguistico nel ciclo primario e prescolare sin dal finire degli anni Settanta (tra le principali: ILSSE, *Ianua Linguarum*, LESI, Li.Re.Mar.;

per una sintesi diacronica: Daloiso 2009) si sono caratterizzate per una forte attenzione all'accompagnamento metodologico delle insegnanti-sperimentatrici-sperimentatori, ma hanno rivelato al tempo stesso che la competenza linguistica risultava all'atto pratico pregiudizievole per un accostamento efficace. Fu per questa ragione che nell'ambito del *Progetto Infanzia*, diretto da Coonan presso un gruppo di scuole dell'infanzia del Comune di Venezia, si iniziarono a sperimentare alcune forme di accompagnamento delle insegnanti anche sul piano linguistico, introducendo temporaneamente figure di giovani stagiste laureande in Glottodidattica presso l'Università Ca' Foscari Venezia che affiancavano le insegnanti, le quali nel frattempo seguivano un percorso di affinamento sia metodologico sia linguistico.

L'esperienza nell'ambito del *Progetto Infanzia* ha reso evidente la necessità di mettere a punto un modello di formazione olistica dell'insegnante, che promuova sia l'approfondimento metodologico sia l'affinamento linguistico in modo equilibrato e sostenibile. Sulla natura e sulla centralità della competenza linguistica e del suo sviluppo abbiamo avuto modo di riflettere lungamente in questi anni grazie al *Progetto Trentino Trilingue*, che vede impegnato chi scrive come consulente scientifico per la formazione delle educatrici e delle insegnanti coinvolte nell'accostamento al tedesco e all'inglese in contesto prescolare (Daloiso, Favaro 2019). Nell'ambito di questo progetto sono state sperimentate varie azioni (tra cui la definizione di un sillabo di lingua calato nel contesto prescolare, l'elaborazione di percorsi di affinamento linguistico e un sistema di monitoraggio periodico), che hanno poi ispirato l'ideazione di un libro-risorsa per l'auto-formazione linguistica e metodologica dell'insegnante e dell'educatrice nel ciclo prescolare (Daloiso, Favaro 2021). Questa complessa rete di azioni mira, in ultima analisi, all'*empowerment* dell'educatrice/insegnante in termini sia linguistici sia psicologici, puntando non solo al miglioramento della competenza linguistica, ma anche alla ricostruzione del proprio senso di autoefficacia, spesso minato dall'ideologia del madrelinguismo. In questo senso, si rivela fondamentale una riflessione sul tipo di competenza linguistica che dovrebbero sviluppare le educatrici e le insegnanti: nei percorsi di formazione linguistica occorrerebbe infatti guardare maggiormente all'inglese come lingua franca anziché promuovere modelli imitativi che assumono come *benchmark* la figura idealizzata del 'madrelingua inglese' (concetto ancor più problematico se pensiamo ai *World Englishes*).

## Bibliografia

- Abu-rabia, S.; Kehat, S. (2010). «The Critical Period for Second Language Pronunciation: Is There Such a Thing?». *Educational Psychology*, 1, 77-97.
- Coonan, C.M. (1992a). «L'elemento culturale nell'insegnamento di una lingua straniera. Alcune osservazioni sull'insegnamento nella scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 5, 144-51.
- Coonan, C.M. (1992b). «Il collegamento interclasse. Una proposta di lavoro per la scuola elementare». *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 211-21.
- Coonan, C.M. (2001). «L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia». Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia; Welland: Guerra-Soleil, 47-90.
- Coonan, C.M. (2012). «L'approccio CLIL nella scuola dell'infanzia». Perini, R. et al., *Local Lingue Infanzia*. Roma: Anicia, 53-7.
- Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (2004). *Lingue europee nella scuola dell'infanzia. Percorsi educativi e didattici*. Trento: Provincia Autonoma di Trento-IPRASE del Trentino.
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (in corso di stampa). «L'ideologia del madrelinguismo nell'accostamento alla lingua straniera nel ciclo prescolare». *Italian Studies in Southern Africa*.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2019). «L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica». *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, 4-11.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2021). *Piccoli esploratori dell'inglese. Attività in lingua per educatori e insegnanti del ciclo prescolare*. Trento: Erickson.
- Daloiso, M.; Favaro, L.; Menegale, M. (2012). «Pianificazione e gestione dei processi formativi». Perini, R. et al., *Local Lingue Infanzia*. Roma: Anicia, 58-72.
- Freddi, G. (2008). «La lingua, rubicone dell'humanitas». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, 22-4.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Freddi, G.; Balboni, P.E.; Ellero, P. (a cura di) (1994a). *La lingua straniera alle elementari. Materiali di sperimentazione*. Venezia: Longman.
- Freddi, G.; Balboni, P.E.; Ellero, P. (a cura di) (1994b). *La lingua straniera alle elementari. Sperimentazione e valutazione*. Venezia: Longman.
- Holliday, A. (2006). «Native-Speakerism». *ELT Journal*, 4, 385-7.
- Lowe, R.J. (2020). *Uncovering ideology in English Language Teaching*. Cham: Springer.
- Lowe, R.J.; Kiczkowski, M.; Xiaofei, L. (2016). «Native-Speakerism and the Complexity of Personal Experience: A Duoethnographic Study». *Cogent Education*, 1, 1-16.
- Porcelli, G.; Balboni, P.E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Santipolo, M.; Novello, A. (2019). «Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo. Il modello e gli strumenti». Caruana, S. et al. (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 347-56. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8>.
- Singleton, D.; Lesnievska, J. (2022). «The Critical Period Hypothesis for L2 Acquisition: An Unfalsifiable Embarrassment?». *Languages*, 3, 149-64.



- Sisti, F. (a cura di) (2002). *The Magic Line. Li.Re.Mar. L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Titone, R. (1978). *Progetto speciale per l'introduzione dell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole elementari*. Firenze: Le Monnier.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare. Una guida didattica*. Roma: Armando.

