

## L'apprendimento precoce delle lingue: quadri teorici, riflessioni e esperienze

---

Early language learning: theoretical frameworks, reflections and experiences

Letizia Cinganotto, Indire, Università Telematica degli Studi IUL

### ABSTRACT

---

Starting from international and national reference frameworks, including the Council Recommendation for a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages (2019) and the National Guidelines of the Italian Ministry of Education, the contribution will briefly refer to some studies and research in the field of early language learning, showing benefits in terms of linguistic, intercultural, social, cognitive and personal development. Among the various experiences, reference will be made to the “Healthy Linguistic Diet” (HLD) project promoted by Indire on a sample of Italian schools of the first cycle, including pre-school, and to other significant experiences in the field of early language learning carried out by some pre-school teachers attending the postgraduate course on CLIL methodology promoted by Università Telematica degli Studi IUL.

### SINTESI

---

A partire da alcuni cenni al quadro normativo internazionale e nazionale, tra cui la Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'apprendimento e insegnamento delle lingue (2019) e le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, il contributo farà riferimento ad alcuni studi e ricerche nel campo dell'apprendimento precoce delle lingue, che ne hanno dimostrato gli enormi benefici in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale. Tra le varie esperienze in questo ambito, si farà riferimento al progetto *Healthy Linguistic Diet* (HLD) promosso da Indire su un campione di scuole italiane del primo ciclo, compresa la scuola dell'infanzia e ad altre esperienze significative realizzate da alcuni insegnanti della scuola dell'infanzia nell'ambito del corso di perfezionamento sulla metodologia CLIL promosso dall'Università Telematica degli Studi IUL.

KEYWORDS: foreign languages, CLIL, early language learning, home languages

PAROLE CHIAVE: lingue straniere, CLIL, apprendimento precoce, lingue di origine

## Introduzione

«Anyone who has been around young children as they develop their linguistic proficiency can observe the remarkable facility with which children develop knowledge of something as complex as language, without even seeming to try» (Murphy, 2014, p. 1).

Questa citazione richiama l'estrema facilità con cui i bambini riescano ad apprendere una lingua straniera o seconda, come peraltro illustrato già da Lenneberg (1967) nella sua "Critical Period Hypothesis" (CPH), in base alla quale l'età degli apprendenti incide sulla rapidità della progressione dell'interlingua, cioè sul miglioramento delle competenze nella lingua *target*, che procede molto più lentamente e con maggiori difficoltà negli adulti. Anche le teorie di Chomsky (1965, 2007), come la teoria della "Grammatica Universale", sostengono la maggiore predisposizione agli apprendimenti linguistici nei bambini rispetto agli adulti, grazie alla presenza innata di alcuni aspetti astratti della lingua, che facilitano il riconoscimento di strutture morfo-sintattiche e categorie grammaticali e, quindi, anche l'apprendimento di una nuova lingua. Innumerevoli studi hanno messo in luce l'importanza delle variabili legate al contesto in cui è inserito l'apprendente e agli stimoli che riceve dall'ambiente circostante, per esempio, da quello che viene definito il *linguistic landscape*, il paesaggio linguistico caratterizzato dai cartelloni, dalla segnaletica e altri segni iconici (Barni & Bagna, 2008; De Blasi & Marcato, 2006).

Riprendendo le teorie di Krashen (1981), l'immersione in un contesto bilingue o plurilingue, ovviamente faciliterà e renderà quasi naturale l'acquisizione di una lingua seconda rispetto all'apprendimento di una lingua straniera in un contesto totalmente italofono.

In senso più ampio, la ricerca di questi ultimi decenni ha dimostrato che i bambini esposti precocemente a una o più lingue diverse dalla propria lingua d'origine possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo linguistico, interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di materie chiave; al contrario, chi è in possesso di strumenti linguistici molteplici può sviluppare abilità verbali superiori rispetto ai monolingue ed essere in grado di intuire in modo più fluido il significato di nuove parole (Krashen, 1981; Abello-Contesse et al., 2006).

Konishi et al. (2014) propongono "6 Principi per lo sviluppo precoce di una seconda lingua", illustrati nella tabella sottostante:

---

Principle 1	Children learn what they hear most.
Principle 2	Children learn words for things and events that interest them.
Principle 3	Interactive and responsive rather than passive contexts promote language learning.
Principle 4	Children learn words best in meaningful contexts.
Principle 5	Children need to hear diverse examples of words and language structures.
Principle 6	Vocabulary and grammatical development are reciprocal processes.

---

TABELLA 1 – “SIX PRINCIPLES OF SECOND LANGUAGE DEVELOPMENT”

I principi riportati in tabella sono i seguenti:

- i bambini imparano ciò che ascoltano più frequentemente;
- i bambini imparano le parole per esprimere oggetti ed eventi che li interessano e appassionano;
- un contesto interattivo e responsivo promuove gli apprendimenti linguistici molto di più di un contesto passivo;
- i bambini imparano meglio in contesti significativi;
- i bambini hanno bisogno di ascoltare innumerevoli esempi di parole e strutture linguistiche;
- lo sviluppo della competenza grammaticale è strettamente correlato allo sviluppo della competenza lessicale.

La ricerca ELLiE effettuata dal *British Council* (*British Council*, 2011) fornisce una visione dettagliata della politica e dei processi di attuazione dei programmi di apprendimento precoce delle lingue straniere in Europa, descrivendo le esperienze e le reazioni degli alunni nei vari contesti di apprendimento. Lo studio ha coinvolto oltre 1.400 bambini, le loro scuole, gli insegnanti e le famiglie in sette paesi europei, restituendo un quadro molto interessante dell'apprendimento precoce delle lingue straniere in Europa. Tra i principali risultati della ricerca, si rileva la necessità di un maggiore investimento nella formazione pre-servizio e in servizio dei docenti della scuola dell'infanzia, i quali avrebbero bisogno di un elevato livello di *fluency* nella lingua straniera, insieme a competenze metodologiche adeguate all'età dei bambini.

Favaro (2016, p. 90) sintetizza in modo molto efficace i vantaggi dell'apprendimento precoce della lingua straniera nella scuola dell'infanzia rispetto agli altri livelli scolastici:

- «a. maggiore predisposizione dell'apprendente per fattori di carattere neurobiologico;
- b. maggiore disponibilità di tempo per l'esposizione all'input e per la sollecitazione alla produzione linguistica;
- c. maggiore possibilità di associare l'input linguistico a contesti situazionali altamente prevedibili (routine)».

La lingua inglese nella scuola dell'infanzia trova dunque il contesto favorevole sia per la maggiore predisposizione neurobiologica dei bambini (Penfield & Roberts, 1959) agli apprendimenti linguistici, sia per la possibilità di integrare le attività in lingua all'interno delle routine e del vissuto dei bambini, in tempi didattici distesi e fluidi.

La capacità di comunicare e interagire in più lingue è diventata un'esigenza imprescindibile: suscitare negli alunni il desiderio di confrontarsi con l'altro, apprezzandone i valori, la cultura, la lingua, rappresenta uno dei principi fondamentali per ogni insegnante ed educatore del XXI secolo ed è dunque cruciale la sensibilizzazione al bilinguismo e al plurilinguismo sin dalla fascia prescolare.

La conoscenza di questi principi da parte di docenti, educatori, formatori, ma anche da parte delle famiglie, dei medici e del personale sanitario preposto alle cure infantili, potrebbe sicuramente contribuire allo sviluppo cognitivo, socioaffettivo e relazionale dei bambini, favorendo la sensibilizzazione agli apprendimenti linguistici e alla diversità linguistica, che implica anche la conoscenza e il rispetto della diversità culturale, religiosa, etnica, ecc. Si gettano in questo modo le basi per lo sviluppo delle competenze interculturali e globali, come descritte nel *Framework* di "Competenze Globali" di OCSE PISA 2018.

Come afferma Santipolo (2016, p. 183), «per creare una nuova generazione di italiani che conoscono bene le lingue, a partire dall'inglese, dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi fin dalla scuola dell'infanzia, come già accade in alcuni territori. Ed è fondamentale che una parte di ciò che i bambini imparano sia veicolato direttamente in lingua straniera», come, per esempio, attraverso l'introduzione della metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Cinganotto & Screpanti, 2020).

## **1. Cenni al *background* internazionale e nazionale**

La Commissione europea in questi ultimi decenni ha supportato con convinzione l'apprendimento precoce delle lingue e la diffusione della metodologia CLIL tra gli Stati membri, incoraggiando l'apprendimento di almeno due lingue straniere a partire dalla più tenera età, con l'obiettivo di formare cittadini del mondo in grado di vivere, studiare e lavorare in una società multietnica, multiculturale e multilingue. Uno dei primi documenti di riferimento è rappresentato dalle Conclusioni del Consiglio europeo del 12 maggio 2009, che ha delineato il "Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione" e ha lanciato il programma "Istruzione e Formazione 2020" (*Education and Training – ET 2020*), finalizzato al miglioramento dei sistemi d'istruzione e di formazione nazionali, attraverso il perseguimento di obiettivi strategici comuni per gli Stati membri. Il programma LLP (2007-2013), cui è subentrato l'attuale programma Erasmus Plus, ha offerto a tutti i docenti, anche a quelli in servizio nel primo ciclo, un'ampia gamma di opportunità nel campo delle lingue straniere, tra cui la possibilità di fruire di periodi di studio e tirocinio all'estero.

È dunque ormai ampiamente riconosciuto in ambito internazionale il valore cruciale dell'apprendimento precoce delle lingue, anche attraverso il ricorso a metodologie immersive e innovative, come la metodologia CLIL, definita il motore dell'innovazione e del miglioramento del sistema scolastico, in grado di favorire la dimensione plurilinguistica e l'internazionalizzazione dei curricula.

La Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'apprendimento e insegnamento delle lingue (2019) rilancia l'obiettivo dell'apprendimento di due lingue, oltre alla lingua di origine, e punta alla valorizzazione del plurilinguismo e della consapevolezza linguistica, come elemento trasversale di tutto il curriculum scolastico, non esclusivamente prerogativa delle lezioni di lingua, ma come oggetto di riflessione comune a ogni disciplina, all'interno della prima competenza chiave, la competenza alfabetico-funzionale. Così si legge infatti nella Raccomandazione:

«La consapevolezza linguistica nelle scuole potrebbe includere la consapevolezza e la comprensione della competenza alfabetica funzionale e della competenza multilinguistica di tutti gli alunni, comprese le competenze riguardanti lingue che non vengono insegnate a scuola. Le scuole potrebbero operare una distinzione tra livelli diversi della competenza multilinguistica necessaria a seconda del contesto e delle finalità e in funzione delle situazioni, dei bisogni, delle capacità e degli interessi dei singoli discenti».

La Raccomandazione, inoltre, sottolinea esplicitamente l'importanza della seconda competenza chiave, la competenza multilinguistica e plurilinguistica, ribadendo la necessità di puntare l'attenzione sulle lingue sin dall'educazione e dalla cura della prima infanzia, come si legge di seguito:

«Pur riconoscendo che la competenza multilinguistica viene acquisita lungo tutto l'arco della vita e che è necessario offrire opportunità in tal senso in tutte le fasi della vita, la presente Raccomandazione riguarda segnatamente l'istruzione primaria e secondaria e la formazione, comprese, se possibile, l'educazione e la cura della prima infanzia e l'istruzione e la formazione professionale iniziale».

In ambito nazionale, nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 non è previsto espressamente l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia, ma si sottolinea che «i bambini vivono spesso in ambienti plurilingue 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».

Queste indicazioni hanno rappresentato per molte scuole il punto di partenza per attività di sensibilizzazione al plurilinguismo o per l'insegnamento di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia, spesso attingendo alle risorse della scuola primaria o della scuola secondaria di primo grado, all'interno di un istituto comprensivo, in ottica di curriculum verticale.

Il documento “Buona scuola” del 2014 afferma che «per creare una nuova generazione di italiani che conoscono bene le lingue, a partire dall'inglese,

dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi fin dalla scuola dell'infanzia».

Nel documento “Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari” del 2018, a proposito della scuola dell'infanzia si legge che «non si tratta di organizzare e “insegnare” precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che “amplificano” l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e “rilanci” promossi dall'intervento dell'insegnante».

In questo estratto, si può cogliere il riferimento alla pluralità di linguaggi anche in chiave multimodale (immagini, parole), nonché alla pluralità dei contesti culturali.

Proseguendo la lettura del documento ministeriale del 2018, a proposito delle lingue si specifica che «l'apprendimento di più lingue permette di porre le basi per la costruzione di conoscenze e facilita il confronto tra culture diverse. La capacità di utilizzare più lingue garantisce la possibilità di comunicare efficacemente, per capire e farsi capire nei registri adeguati al contesto, ai destinatari e agli scopi».

È dunque evidente l'attenzione sempre maggiore da parte del Ministero dell'istruzione ai temi del plurilinguismo e del multilinguismo.

Tra le varie azioni del Ministero dell'istruzione in tema di apprendimenti linguistici nella fascia 0-6 è utile ricordare il monitoraggio<sup>1</sup> (MIUR, 2014) effettuato nel 2014 sulle esperienze di insegnamento in lingua straniera nelle scuole dell'infanzia tra il 2011 e il 2014, che ha restituito risultati molto incoraggianti: 1740 scuole, di cui 1425 statali e 315 paritarie, hanno risposto al questionario lanciato su scala nazionale, per un totale di 257.713 allievi, di cui 29.150 non italofoeni. Questa elevata percentuale di studenti non italofoeni ci invita a riflettere sull'importanza ormai imprescindibile della sensibilizzazione alla diversità linguistica e culturale nelle nostre classi sempre più multietniche e multiculturali, nonché sull'importanza della valorizzazione del repertorio linguistico di ciascun allievo, inclusa la lingua di origine, come peraltro auspicato dal recente Volume Complementare del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, pubblicato nel 2020 dal Consiglio d'Europa come integrazione e rivisitazione della versione originaria del 2001 (Consiglio d'Europa, 2020).

L'84,8% delle scuole rispondenti al sondaggio dichiarava di aver attivato forme di insegnamento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia, mentre il 53,4% dichiarava di aver attivato forme di sensibilizzazione alle lingue. Il 48,7% infine, dichiarava di aver attivato entrambe le attività di esposizione alla lingua straniera. Le lingue offerte dalle scuole rispondenti risultavano in netta prevalenza l'inglese, seguito dal francese, dallo spagnolo, dal tedesco e, per piccole percentuali, anche

---

<sup>1</sup> L'autrice ha fatto parte del gruppo di lavoro “Monitoraggio esperienze di insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia”, istituito con decreto direttoriale n. 854 del 7/11/2014, MIUR DG per gli ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica.



dall'arabo e dal cinese. In linea con i più recenti orientamenti pedagogici e glottodidattici, l'approccio prevalentemente usato risultava l'approccio ludico: giochi di ruolo, giochi in lingua, filastrocche, attività con musica, canti, balli, forme di drammatizzazione, attività mimico gestuali, lavori manuali, forme quali marionette, *finger friends*, giocattoli, giochi di società, mediatori iconici, bingo, poster, ecc.

Le scuole dell'infanzia italiane, dunque, già nel 2014 apparivano attente all'insegnamento delle lingue straniere, pur non essendo questo previsto a livello ordinamentale. Nonostante la predominanza dell'inglese come lingua straniera di riferimento, è sicuramente un dato incoraggiante l'offerta di altre lingue come francese, tedesco, spagnolo, e persino l'arabo e il cinese, anche se in piccole percentuali. Dalle conclusioni del rapporto di monitoraggio si sottolinea l'importanza di una formazione dei docenti specifica sui temi dell'apprendimento precoce delle lingue. Nel rapporto, infine, si auspica che «la messa a sistema dell'insegnamento/sensibilizzazione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia possa dare un ulteriore e definitivo impulso alla diffusione e alla sistematizzazione delle sue attività, caratterizzandosi come uno degli elementi di apertura della scuola italiana».

## 2. Il Progetto *Healthy Linguistic Diet*

In considerazione dello scenario nazionale e internazionale brevemente sintetizzato nei paragrafi precedenti, un gruppo di ricerca Indire (composto dall'autrice in collaborazione con Raffaella Carro e Laura Messini) ha attivato un progetto di ricerca-azione a partire dall'a.s. 2019/2020, dal titolo *HLD – Healthy Linguistic Diet in Italy*, su un campione di scuole del primo ciclo italiane.

Il progetto, ancora in corso, si ispira al modello internazionale *Healthy Linguistic Diet*<sup>2</sup>, elaborato da Dina Mehmedbegovic-Smith, lettrice presso la *University College London* e da Thomas Bak, professore presso l'Università di Edimburgo (Bak & Mehmedbegovic-Smith, 2017), descritto, nella già citata Raccomandazione del Consiglio del 2019, come una pratica educativa di eccellenza per la promozione del plurilinguismo e la valorizzazione del repertorio degli allievi, soprattutto in età prescolare.

L'approccio *Healthy Linguistic Diet* si basa sull'analogia tra la salute fisica e la salute mentale. Come l'attività fisica regolare e una dieta sana rappresentano fattori importanti per mantenere la salute fisica, analogamente, l'apprendimento delle lingue e il loro uso regolare forniscono un esercizio mentale essenziale, che può comportare benefici in termini cognitivi, quali un'insorgenza più tardiva della demenza e una più rapida ripresa in conseguenza di un eventuale ictus.

Il metodo HLD sostiene un approccio che si concentri sullo sviluppo di abitudini di apprendimento e di utilizzo di almeno due lingue per tutta la vita, idealmente anche tre o più lingue, basandosi sulla consapevolezza che questo tipo di attività

---

<sup>2</sup> <http://healthylinguisticdiet.com/>.

contribuirà a migliorare il funzionamento cognitivo dai primi anni di vita fino all'età avanzata. Queste abitudini si tradurranno in una migliore concentrazione durante la prima infanzia, risultati scolastici più performanti e una migliore qualità della vita intellettuale in età adulta e in età avanzata.

La *mission* del modello HLD si prefigge di promuovere un cambiamento di mentalità sull'apprendimento di diverse lingue da parte dei vari *stakeholder* (educatori, genitori, studenti, politici), affinché si possa comprendere come l'uso di due o più lingue possa rappresentare un ingrediente fondamentale del nostro sviluppo cognitivo e del nostro benessere.

Il modello HLD è stato trasferito in Italia da Indire, prendendo ispirazione da alcuni studi di caso osservati in ambito internazionale, in particolare presso la *Scoil Bhríde Cailíní* di Dublino<sup>3</sup>, segnalata nella Raccomandazione del Consiglio come un esempio di eccellenza del metodo HLD, introdotto dalla allora dirigente Déirdre Kirwan, che ha descritto in modo dettagliato l'esperienza di ricerca condotta nella sua scuola nel volume scritto a quattro mani con il famoso linguista David Little (Little & Kirwan, 2019). Il progetto promosso da Indire coinvolge un campione di scuole del primo ciclo selezionate attraverso un bando pubblico. Dopo una prima fase di formazione, curata da Indire in collaborazione con Dina Mehmedbegovic-Smith, consulente ufficiale del progetto, le scuole sono state guidate nella progettazione di *HLD Learning Scenario*, sulla base di un *toolkit* predisposto dalla stessa Mehmedbegovic-Smith. Si tratta di attività didattiche finalizzate a valorizzare le lingue di origine dei bambini, soprattutto in considerazione dell'alta incidenza di studenti non italofoni. Le varie attività proposte si basano su pratiche linguistiche come il *translanguaging* (Carbonara & Scibetta, 2020), il *code-switching* e il *code-mixing*, che favoriscono il passaggio naturale da una lingua all'altra in base al contesto e agli interlocutori. Anche la didattica collaborativa e il *peer teaching* sono pratiche didattiche molto utilizzate all'interno del metodo HLD, in quanto ciascun allievo avrà l'opportunità di assumere il ruolo di insegnante della sua lingua d'origine ai compagni per un determinato arco di tempo.

La Figura 1 illustra un artefatto realizzato dai bambini della scuola dell'infanzia dell'istituto comprensivo "Vivaldi" di Catanzaro, una delle scuole del progetto HLD: i bambini hanno raffigurato in modo molto significativo la loro idea di diversità di lingua, cultura, razza come emerso dai vari giochi, dalle canzoncine e dalle varie attività svolte nelle diverse lingue di origine presenti in classe, tra cui rumeno, bengali, arabo. Nel corso di un *webinar* dedicato al progetto, le docenti hanno riportato l'entusiasmo e la forte motivazione con cui i bambini hanno affrontato queste attività, appassionandosi alle lingue dei loro compagni con curiosità e interesse per le diversità linguistiche, culturali e religiose.

---

<sup>3</sup> <http://healthylinguisticdiet.com/a-study-visit-to-scoil-bhríde-dublin-from-italy/>.





FIGURA 1 – ARTEFATTO HLD DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO "VIVALDI" DI CATANZARO

### **3. La metodologia CLIL nella scuola dell'infanzia dal corso di perfezionamento IUL**

Come già accennato in precedenza in questo contributo, la metodologia CLIL (Langé & Cinganotto, 2014; Cinganotto, 2018; Cinganotto & Cuccurullo, 2019; Cinganotto, 2021) rappresenta un'innovazione didattica e metodologica che, veicolando contenuti disciplinari in lingua straniera, può promuovere in modo efficace lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, soprattutto a partire dalla fascia prescolare. Questa metodologia, che si sta diffondendo in maniera sempre più massiccia nei curricula scolastici dei vari paesi europei (Eurydice, 2017), si fonda sul connubio tra contenuti disciplinari e competenze linguistiche nella lingua straniera: proporre attività ludiche in lingua inglese sui vari campi di esperienza, oppure sui temi del curriculum di educazione civica, come previsto dalla normativa ministeriale (Costituzione, Agenda 2030, Cittadinanza digitale), può rappresentare un modo efficace per implementare la metodologia CLIL nella scuola dell'infanzia, seppure questa metodologia, in base al quadro normativo attuale, sia obbligatoria solo nella scuola secondaria di secondo grado.

Nell'ambito del corso di perfezionamento sulla metodologia CLIL promosso dall'Università Telematica degli Studi IUL nell'anno accademico 2020/2021, con la direzione e il coordinamento scientifico dell'autrice, i corsisti sono stati guidati attraverso un percorso formativo flessibile e dinamico, interamente online, in un periodo così complesso come quello dell'emergenza sanitaria da COVID-19.

Il corso, finalizzato a promuovere un primo approccio alla metodologia CLIL, prevedeva la progettazione e sperimentazione di un percorso CLIL nel proprio contesto didattico, alla luce della cornice metodologica della ricerca-azione, oggetto di discussione del *project work* finale.

Giuseppina Rivetta e Samuela Roccasalva, due corsiste del corso di perfezionamento, insegnanti presso la scuola dell'infanzia dell'istituto comprensivo "Leonardo Da Vinci" di Ispica, hanno progettato e realizzato un bellissimo percorso CLIL di arte in inglese, coinvolgendo i bambini in attività grafico-pittoriche, come quella illustrata nella Figura 2.



FIGURA 2 – DIPINTO DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DELL'ISTITUTO COMPRESIVO "LEONARDO DA VINCI" DI ISPICA

Molto interessanti e significativi in ottica CLIL, i dipinti realizzati dai bambini prendendo ispirazione dalle opere dell'artista Piet Mondrian, come illustrato nella Figura 3:



FIGURA 3 – I BAMBINI DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA DELL'ISTITUTO COMPRESIVO "LEONARDO DA VINCI" IN AZIONE

Un altro interessante obiettivo raggiunto nell'ambito della sperimentazione CLIL è il gemellaggio online realizzato con i bambini di una scuola finlandese:

attraverso gli strumenti per la video-conferenza, sono stati realizzati collegamenti in sincrono tra le due scuole, nel corso dei quali i bambini hanno potuto presentare i loro lavori e i loro dipinti utilizzando semplici frasi in lingua inglese. La Figura 4 ritrae un momento in cui i bambini visualizzano sulla carta geografica il “viaggio” virtuale che stanno effettuando attraverso il collegamento online con i loro coetanei finlandesi.



FIGURA 4 – IL VIAGGIO VIRTUALE IN FINLANDIA DEI BAMBINI DELLA SCUOLA DELL’INFANZIA DELL’ISTITUTO COMPRENSIVO “LEONARDO DA VINCI”

Durante il *webinar* di presentazione di questa esperienza, le docenti hanno espresso un grande entusiasmo per le attività proposte ai bambini, i quali le hanno accolte con molto interesse, mettendosi in gioco immediatamente con passione, nel tentativo di comunicare in lingua inglese con i compagni di classe e con gli amici finlandesi, utilizzando semplici e brevi frasi, ma, al contempo, avvalendosi anche del linguaggio non verbale, iconico e visivo: si è trattato dunque di un’esperienza immersiva a tutto tondo, di grande impatto per l’apprendimento della lingua, soprattutto in termini di motivazione, partecipazione e desiderio di comunicare e interagire (*willingness to speak*).

## Conclusioni

Alla luce del quadro di riferimento internazionale e dalla normativa ministeriale nazionale, il contributo ha inteso presentare, senza alcuna pretesa di esaustività, alcune esperienze didattiche relative all’insegnamento delle lingue straniere e alla sensibilizzazione al plurilinguismo nella scuola dell’infanzia, anche utilizzando metodologie innovative e attive come l’approccio CLIL, oggetto di un corso di perfezionamento promosso dall’Università Telematica degli Studi IUL.

Nello specifico, si è cercato di evidenziare come l’utilizzo di metodologie innovative e collaborative e di attività ludiche e manuali, che rendano i bambini reali protagonisti degli apprendimenti, attivando un’ampia gamma di competenze e

abilità, tra cui la competenza alfabetico-funzionale, la *visual literacy*, la creatività, la socializzazione con compagni di altre lingue d'origine e di altri paesi, oltre alla competenza multilinguistica, possa favorire la partecipazione e la motivazione dei bambini verso le lingue, attivando al contempo il dialogo interculturale e aprendo la strada verso lo sviluppo della cittadinanza globale sin dalla scuola d'infanzia.

L'efficacia delle esperienze brevemente citate in questo contributo può confermare i benefici riportati dalla ricerca in merito all'apprendimento precoce di una o più lingue straniere e ci spinge ad auspicare una sempre più incisiva introduzione di percorsi di sensibilizzazione e insegnamento delle lingue nella scuola dell'infanzia, fino a una piena istituzionalizzazione e sistematizzazione negli ordinamenti scolastici, in ottica di curriculum verticale e in prospettiva di *life-long learning*.

### **Bibliografia**

ABELLO-CONTESSA, C., CHACÓN-BELTRÁN, R., & LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D. (2006). *Age in L2 acquisition and teaching*. Peter Lang.

BAK, T., & MEHMEDBEGOVIC-SMITH, D. (2017). Healthy Linguistic Diet: the value of linguistic diversity and language learning across the lifespan. *Language, Society and Policy*, 1.

BARNI, M., & BAGNA, C. (2008). Mapping techniques and the linguistic landscape. In E. SHOHAMY, & D. GORTER (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge.

CARBONARA, V., & SCIBETTA, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue*. Carocci.

CINGANOTTO, L. (2018). *Apprendimento CLIL e interazione in classe*. Aracne.

CINGANOTTO, L., & SCREPANTI, M. (2020). *Little Citizens. CLIL & Agenda 2030 nella scuola primaria*. Pearson.

CINGANOTTO, L. (2021). *CLIL & Innovazione*. Pearson.

CINGANOTTO, L., & CUCCURULLO, D. (2019). *Techno-CLIL – Fare CLIL in digitale*. I Quaderni della Ricerca n. 42, Loescher.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

CHOMSKY, N. (2007). Approaching UG from below. In U. SAUERLAND, & H. M. GARTNER (Eds.), *Interfaces + Recursion = Language: Chomsky's Minimalism and the view from Syntax-Semantics*. Morton de Gruyter.

COUNCIL OF EUROPE. (2019). Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages.

[https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en)

DE BLASI, N., & MARCATO, C. (2006). *La città e le sue lingue. Repertori linguistici urbani*. Liguori.

BRITISH COUNCIL. (2011). *ELLiE Early Language Learning in Europe*, edited by Janet Enever

<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf>

EURYDICE. (2017). Keydata on Teaching Languages at School in Europe.

FAVARO, L. (2016). Verso l'insegnamento precoce. In C. A. MELERO RODRÍGUEZ (Ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Università Ca' Foscari, Venezia.

KONISHI, H., KANERO, J., FREEMAN, M. R., MICHNICK GOLINKOFF, R., HIRSH-PASEK, K. (2014). Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners. *Developmental Neuropsychology*, 39, 5.

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press Inc.

LANGÉ, G., & CINGANOTTO, L. (2014). *E-CLIL per una didattica innovativa*. I Quaderni della Ricerca n.18, Loescher.

LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

CONSIGLIO D'EUROPA. (2020). Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue. Volume Complementare, Italiano LinguaDue, V. 12 N. 2 (2020).

LITTLE, D., & KIRWAN, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity*. Bloomsbury.

MIUR. (2014). Esperienze di insegnamento in lingua straniera nella Scuola dell'Infanzia – Rapporto sulla rilevazione effettuata nel novembre 2014, Roma, Dicembre 2014.

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

MURPHY, V. A. (2014). *Second Language Learning in the Early School Years: Trends and Contexts*. Oxford University Press.

PENFIELD, W. G., & ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain-Mechanisms*. Atheneum.

SANTIPOLO, M. (2016). L'inglese nella scuola italiana. In C. A. MELERO RODRÍGUEZ (Ed.), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Università Ca' Foscari, Venezia.