

FLORA SISTI

Raccontami una storia

L'educazione linguistica in età precoce

prefazione di Giuseppe Maugeri

UNIVERSITÀ

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo dell'Università degli Studi di Urbino
Carlo Bo – Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali
(DISCUI).

tab edizioni

© 2026 Gruppo editoriale Tab s.r.l.
viale Manzoni 24/c
00185 Roma
www.tabedizioni.it

Prima edizione ottobre 2026
ISBN versione cartacea 979-12-5669-486-0
ISBN versione digitale 979-12-5669-487-7

È vietata la riproduzione, anche parziale,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la
fotocopia, senza l'autorizzazione dell'editore.
Tutti i diritti sono riservati.

Indice

p.	9	Prefazione di Giuseppe Maugeri
	11	Introduzione alla prima edizione
	15	Introduzione alla nuova edizione
		<i>Formazione metodologica generale</i>
		Primo modulo
	19	Premessa
	21	Capitolo 1
		<i>Principi di linguistica acquisizionale</i>
		1.1. Il paradosso dell'acquisizione del linguaggio, 21
		1.2. L'impianto metodologico, 31
		Appendice 1, 35
	43	Capitolo 2
		<i>Principi di psicolinguistica dell'età evolutiva</i>
		2.1. Il lessico, 44
		2.2. La morfologia, 46
		2.3. La sintassi, 46
		2.4. La fonologia, 47
		2.5. La pragmatica, 47
		2.6. La pedagogia del piacere, 49
		2.7. La pedagogia del gioco, 51
		Appendice 2, 54
	57	Capitolo 3
		<i>Principi di glottodidattica</i>
		3.1. La competenza linguistica e comunicativa, 57

- 3.2. Gli studi socio-semantici, 59
- 3.3. Gli approcci comunicativi, 60
- 3.4. L'applicazione "forte" e "debole", 62
- 3.5. Caratteristiche dell'approccio comunicativo, 66
- 3.6. Gli studi di Jakobson e Hymes, 67
- 3.7. Correttezza formale *vs* appropriatezza linguistica, 69
- Appendice 3, 74

- p. 85 Capitolo 4
 Le abilità di ricezione e produzione orale in lingua straniera
 - 4.1. Ascoltare, 85
 - 4.2. I modelli di comprensione frasale, 87
 - 4.3. La didattica dell'ascolto, 89
 - 4.4. Il materiale didattico per l'ascolto, 90
 - 4.5. Parlare, 92
 - 4.6. I modelli di produzione frasale, 93
 - 4.7. La didattica della conversazione, 96
 - 4.8. Il materiale didattico per la produzione orale, 98
 - Appendice 4, 101
 Didattica dell'inglese per bambini
 Secondo modulo

- 115 Premessa

- 117 Capitolo 5
 Didattica della drammatizzazione
 - 5.1. L'interazione orale: il dialogo, 117
 - 5.2. Le tecniche di simulazione dialogica, 118
 - 5.3. Le tecniche di drammatizzazione, 120
 - 5.4. Le attività preparatorie: fattori da controllare, 123
 - 5.5. Alcuni esempi pratici, 124
 - 5.6. I vantaggi del teatro, 125
 - 5.7. Le difficoltà organizzative, 126
 - 5.8. L'interazione strategica, Robert Di Pietro, 128
 - 5.9. L'originalità dell'approccio, 131
 - Appendice 5, 135

- p. 143 Capitolo 6
 Il format
 6.1. L'intenzione di comunicare, 143
 6.2. Le fasi dell'unità didattica, 145
 6.3. La formazione dell'insegnante, 151
 6.4. L'applicazione pratica, 152
 6.5. Format: il modello di LIReMar, 157
 6.6. Le integrazioni al modello format, 158
 6.7. I tempi e le modalità d'attuazione, 159
 6.8. I materiali, 160
 6.9. I testi-copione del corso ICLILBA, 161
 6.10. La sperimentazione, 162
 Appendice 6, 165
- 173 Capitolo 7
 Storytelling, CLIL e TLIL
 7.1. Lo storytelling, 174
 7.2. La teoria del linguaggio incarnato, 176
 7.3. Dal CLIL al TLIL, 177
- 185 Capitolo 8
 La rappresentazione teatrale
 8.1. Presupposti teorici, 187
 8.2. Le fasi dell'unità didattica, 188
 8.3. Conclusioni, 190
 Appendice 8, 193
- 197 Capitolo 9
 Il computer come strumento di simulazione
 9.1. Dal comportamentismo al cognitivismo, 197
 9.2. Il computer negli approcci comunicativi, 199
 9.3. Analisi strutturale e didattica dei programmi per computer, 200
 9.4. Il computer come ausilio glottodidattico, 202
 9.5. E-learning e lingue straniere, 206
 9.6. Vantaggi e limiti dell'uso del PC, 207
 9.7. Auto-formazione e individualizzazione dell'apprendimento, 208
 9.8. Auto-formazione e aspetti pragmatici, 208

- 9.9. Il computer come strumento di formazione a distanza: uno studio di caso, 209
- Appendice 9, 216
- p. 229 Capitolo 10
Nuovi scenari per l'educazione linguistica
- 10.1. Dall'IA allo storytelling immersivo: nuove frontiere per l'apprendimento linguistico nella primaria italiana, 229
- 10.2. La promozione dell'apprendimento delle lingue straniere sui social network, 247
- 263 Ringraziamenti

Formazione metodologica generale

primo modulo

Premessa

Quando siamo chiamati a programmare la nostra attività didattica operiamo delle scelte importanti che determinano il risultato finale. Insegnare una LS ad alunni in età precoce è un privilegio unico per le straordinarie potenzialità che i discenti possiedono in quest'età cruciale (*critical period*) per il loro sviluppo linguistico e cognitivo. Occorre allora fare le scelte più adeguate per promuovere l'apprendimento linguistico tramite attività didattiche motivanti ed efficaci. A questo scopo sarà necessario capire cosa accade nella mente di un parlante quando apprende il linguaggio e quali sono i processi mentali che regolano lo sviluppo delle abilità di produzione e ricezione linguistica. Le neuroscienze possono aiutarci a capire tali processi e a indurci a scegliere le metodologie più adeguate ai nostri studenti.

Capitolo 1

Principi di linguistica acquisizionale¹

1. *Come si sviluppa la capacità di produrre linguaggio negli esseri umani?*
2. *Quale differenza c'è tra sviluppo della lingua madre e apprendimento di una lingua straniera?*

1.1. Il paradosso dell'acquisizione del linguaggio

Come vari studi hanno dimostrato² la precocità è, senza dubbio, una condizione favorevole all'apprendimento delle lingue. Il tanto citato: “paradosso dell'acquisizione del linguaggio” lo dimostra in modo inequivocabile. Gli adulti riescono, infatti, a risolvere problemi cognitivi molto più complessi di quelli risolvibili dai bambini, ma si dimostrano meno capaci nell'ambito dell'acquisizione linguistica. Tutti noi abbiamo sperimentato tale paradosso confrontandoci con i nostri piccoli allievi o semplicemente con i nostri figli che, da bambini, riescono a far tesoro di ogni frase pronunciata nella lingua straniera, riproducendola perfettamente con accenti e intonazione esatti. D'altro canto abbiamo anche registrato delusione e sconforto da parte di adulti che, magari per impellenti motivi di lavoro, cercano di apprendere senza successo una lingua straniera, pur avendo spiccate doti intellettive. Tale paradosso ci porta a riflettere sull'esistenza di una capacità umana innata, finalizzata esclusivamente all'apprendimento del linguaggio che si affiancherebbe a quella che chiameremo intelligenza generale.

Gli studi condotti sull'acquisizione del linguaggio in circostanze insolite gettano una luce importante su tale ambito. I casi di SLI (*Specific Language Impairments*), studiati dalla linguista Myrna Gopnik³, per esempio, hanno

1. Questo capitolo è stato in parte pubblicato in F. Sisti (a cura di), *The Magic Line. L'inglese online nella scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma 2002.

2. Per un quadro riassuntivo di tali studi cfr. R. Jackendoff, *Linguaggio e natura umana*, il Mulino, Bologna 1998.

3. M. Gopnik, M.B. Crago, *Family Aggregation of a Development Language Disorder*, in «Cognition», 39, 1990, pp. 1-50.

evidenziato che uno stesso disturbo linguistico ricorre nell'albero genealogico dei pazienti, confermando così l'esistenza di uno o più geni preposti alla capacità mentale specializzata al linguaggio. Si tratterebbe di casi di intelligenza generale normale, ma di alterata capacità mentale specializzata per il linguaggio. Il caso contrario, d'altra parte, si riscontra nelle sindromi di Turner e di Williams – contraddistinte da uno stato cognitivo e fisico del tutto atipico – che mostrano, tuttavia, uno sviluppo linguistico rispettivamente nella norma o più avanzato di quello normale. Si tratta di una situazione speculare in cui si registra una normale capacità di produzione del linguaggio in elementi con intelligenza generale alterata.

Degli studi, condotti da un'équipe di linguisti, neurologi e psicologi dell'Università Vita-Salute del San Raffaele di Milano⁴, hanno confermato la stessa ipotesi. Utilizzando una tecnica di neuro immagine, chiamata PET (tomografia a emissione di positroni), che consente al ricercatore di osservare la funzione dinamica di un organo tramite l'emissione di positroni, essi hanno identificato e isolato le aree cerebrali coinvolte nell'attività linguistica specificatamente sintattica (es. l'ordine delle parole nella frase) e quelle deputate al controllo delle regole grammaticali (es. concordanza verbo-soggetto). Si è concluso che l'aspetto fonetico, quello morfologico e quello sintattico sono gestiti da regioni specifiche e diverse del cervello umano. Da tempo è noto che l'uso del linguaggio è controllato da varie aree cerebrali (l'area di Broca, situata nella parte frontale dell'emisfero sinistro; l'area di Wernicke, nella regione temporale sinistra, ecc.) che, insieme, concorrono a un suo sviluppo corretto. Con questa ricerca si individuano delle specializzazioni ancor più fini, si tratta della conferma scientifica delle conclusioni raggiunte dalla riflessione teorica intrapresa da N. Chomsky e altri, fin dalla seconda metà del secolo scorso. Non solo, dunque, ancora prove a conferma dell'esistenza di una base cognitiva generale e di una intelligenza specializzata al linguaggio, ma la prova neurobiologica della presenza di una funzione specifica per i vari aspetti sintattici, quella funzione che si ipotizza essere generata da un substrato cerebrale congenito.

Tornando alla straordinaria facilità con cui i nostri piccoli alunni imparano una seconda lingua, dovremo partire dal presupposto che essi siano dotati oltre che dell'intelligenza generale (o delle "intelligenze multiple", come direbbe Gardner)⁵, indispensabile all'apprendimento linguistico, an-

4. E. Boncinelli, *Nel cervello la chiave della grammatica*, in «Corriere della Sera», 17 gennaio 2001, <http://archivio.corriere.it/Archivio/interface/landing.html>.

5. H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Philadelphia (PA) 1993.

che di una serie di geni specializzati alla creazione di una Grammatica Mentale e dunque deputati allo sviluppo della capacità linguistica. Ma come si sviluppa tale capacità? Quanta importanza riveste l'ambiente esterno con i suoi stimoli visivi e uditivi? E come possiamo relazionare l'acquisizione della lingua madre all'apprendimento di una lingua straniera? Lo schema riportato in Appendice 1⁶ riassume le risposte a tali interrogativi secondo l'ipotesi che abbiamo adottato come base teorica della nostra progettazione.

È ancora aperto il dibattito su quali siano i ruoli precisi svolti dalla *capacità cognitiva generale* e da quella *specialistica*, e su quale sia la proporzione del loro reciproco contributo allo sviluppo linguistico, ma si concorda nell'individuare una base di natura innata – costituita dalla somma delle due parti – nella quale si innestano, a un certo punto dello sviluppo del bambino, gli stimoli (uditivi e visivi)⁷ provenienti dall'ambiente esterno. I principi generali, che costituiscono la Grammatica Universale innata nel bambino, si realizzeranno dunque in valori diversi in base all'esposizione ai dati dell'ambiente linguistico esterno.

Tre sono i principali modelli che tentano di descrivere tale trasformazione⁸:

- la determinazione di parametri;
- la competizione tra indici;
- la conferma di ipotesi.

Secondo il modello chomskiano della *determinazione di parametri*, il bambino possiederebbe, fin dalla nascita, le conoscenze necessarie alla produzione e comprensione del linguaggio (almeno quelle di natura sintattica). Quindi, secondo questa ipotesi, l'apprendimento avverrebbe grazie a un processo di selezione di parametri presenti nella lingua specifica con cui il bambino viene a contatto e non per creazione di associazioni autentiche.

La conoscenza linguistica di un parlante normodotato avrebbe cioè una componente universale innata che rende conto delle caratteristiche comuni a tutte le lingue. Esempi di tali costanti universali includono la strutturazione della frase in costituenti, la possibilità di spostare costituenti da un punto all'altro di una frase (principio del movimento) e di legarli sintatticamente (principio del legamento). Tali principi comuni, essendo molto

6. Cfr. testo 1.1, Appendice 1.

7. Per analizzare l'importanza del canale sia uditivo che visivo si vedano le ricerche svolte su soggetti non vedenti e non udenti riportate in R. Jackendoff, *Linguaggio e natura umana*, cit.

8. R. Job, C. Tonzar, *Psicolinguistica e bilinguismo*, Liviana, Torino 1993.

astratti, non possono essere indotti per il solo contatto con l'ambiente, per imitazione e dunque si ipotizza che debbano essere innati, presenti cioè nella mente del bambino fin dalla nascita. Essi costituiscono la facoltà umana di sviluppare linguaggio, una facoltà capace, tramite il LAD (*Language Acquisition Device*), di dare origine a grammatiche mentali diverse a seconda della lingua alla quale il parlante è sottoposto «I principi della Grammatica Universale sono dotati di parametri, che possono essere fissati sulla base dell'esperienza in un modo o nell'altro»⁹. Si tratta, per riprendere una metafora chomskiana, di una fitta rete di opzioni associata a un dispositivo di interruttori in grado di assumere una posizione A oppure una posizione B. I dati empirici a cui il bambino viene esposto devono essere sufficienti a determinare una delle due posizioni affinché il sistema funzioni. Un classico esempio spesso citato è quello del parametro del soggetto nullo (parametro *pro-drop*): cioè la possibilità di alcune lingue (italiano, spagnolo) e non di altre (inglese, francese) di omettere il soggetto pronominale in una frase:

[...] Parliamo inglese > *WE speak English*.

Quando un bambino interagisce con la società adulta, apprende, dai dati empirici positivi (le frasi che sente intorno a sé) o sulla base dei dati empirici negativi indiretti (la mancanza di esempi che realizzino un dato parametro), quale è il valore proprio dalla sua lingua. Poche frasi bastano al discente per fissare un parametro su un valore (il soggetto è sempre espresso: lingua non *pro-drop*) o sull'altro (il pronome soggetto può essere omesso: lingue *pro-drop*). Secondo i dati empirici raccolti da Nina Hyams¹⁰ il valore non marcato (quello che il bambino assume naturalmente) del parametro del soggetto nullo sarebbe quello delle lingue *pro-drop* in quanto anche i bambini inglesi attraversano una fase a soggetto nullo che poi modificano grazie ad esempi quali:

It rains.

There were three bears,

casi di soggetto vuoto.

Gli studiosi contrari alle tesi innatiste non negano una predisposizione innata dell'uomo all'acquisizione del linguaggio, ma assegnano il ruolo prin-

9. N. Chomsky, *Linguaggio e problemi della conoscenza*, il Mulino, Bologna 1998.

10. N. Hyams, *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, D. Reidel Pub. Co., Dordrecht 1986.

cipale alle capacità generali. È il caso dei funzionalisti Bates e MacWhinney¹¹ secondo i quali l'uso del linguaggio richiederebbe la capacità di servirsi di *indici* diversi presenti in un enunciato (quali l'ordine delle parole, l'animatezza, l'accordo morfologico fra nome e verbo, l'enfasi prosodica, ecc.) per capirne il significato. Tali indici linguistici e paralinguistici possono essere congruenti oppure in conflitto tra loro producendo casi di ambiguità semantica. Nella frase: *l'auto rubava il ladro*, per esempio, per determinare quale sia il soggetto, il discente si trova a scegliere tra due indici in competizione. Un indice linguistico come l'animatezza, infatti, indica come soggetto il ladro, mentre un altro indice (l'ordine delle parole) lo spinge a identificare nel primo nome il soggetto della frase. L'ambiguità di significato in italiano si scioglie a favore della prima ipotesi in quanto nella nostra lingua l'indice dell'animatezza prevale (è più forte) su quello dell'ordine delle parole che è, viceversa, molto informativo in altre lingue come l'inglese. Secondo questa teoria dunque esiste uno stretto legame tra informatività di un indice e suo utilizzo nella comunicazione linguistica; infatti, i funzionalisti concepiscono le forme linguistiche non come un sistema di regole del tutto autonomo, come sostengono gli innatisti, ma come forme acquisite e utilizzate per assolvere scopi comunicativi.

Un'altra teoria che vuole spiegare l'acquisizione del linguaggio è quella elaborata da Slobin¹² e chiamata *conferma di ipotesi*. Il bambino, secondo tale modello teorico, elaborerebbe delle ipotesi linguistiche basate su principi generali quali: «presta attenzione alla fine delle parole, evita le eccezioni, presta attenzione all'ordine dei morfemi e delle parole».

Il linguaggio dell'adulto non viene quindi semplicemente imitato, ma rappresenta una fonte di informazione indispensabile per verificare le proprie ipotesi linguistiche. È il caso della sovragereneralizzazione di una regola: il bambino applica il principio di evitare le eccezioni e assimila il participio passato di *leggere*, per esempio, agli altri che conosce (terminanti col suffisso *-uto*), dicendo *ho leggiuto**. In questo caso i dati empirici positivi raccolti dal bambino non confermano tale ipotesi, che viene scartata. I principi operativi individuati da Slobin predisporrebbero quindi il discente verso l'elaborazione di ipotesi riguardanti le regole del linguaggio.

Come si vede, i tre modelli presentati si concentrano su tre aspetti diversi del linguaggio: il ruolo dei fattori sintattici viene maggiormente enfatizzato

11. E. Bates, B. MacWhinney, *Functional approaches to grammar*, in E. Wanner, L.R. Gleitman (Eds), *Language Acquisition: The State of the Art*, CUP, Cambridge 1982.

12. D.I. Slobin, *Universal and particular in the acquisition of language*, in E. Wanner, L.R. Gleitman (Eds), *Language Acquisition: The State of the Art*, cit.

nell'ipotesi della determinazione di parametri, l'aspetto semantico trova più spazio nel modello della competizione tra indici, mentre la teoria della conferma di ipotesi evidenzia in modo speciale il rapporto tra processi cognitivi e linguistici. Questa differenza di punti di vista rende difficile una presa di posizione univoca e forse suggerisce che nell'acquisizione di fattori linguistici diversi sono chiamati in causa processi diversi. Certamente gli stimoli esterni influenzano il passaggio dalla Grammatica Universale a quella mentale, che si svilupperà pienamente all'interno di un periodo definito "critico", perché cruciale e fortemente produttivo nel processo di maturazione del linguaggio. Numerose sono le prove che dimostrano l'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione del linguaggio, anche nell'uomo, così come avviene per gli animali. Già dagli anni '60, il neurolinguista Eric Lenneberg ipotizzò che nel corso della maturazione cognitiva di un bambino esiste un periodo di grande potenzialità per lo sviluppo del linguaggio, un periodo (dai 2 ai 12 anni circa) in cui il cervello è particolarmente pronto a costruire la propria Grammatica Mentale. Le prove sull'esistenza di tale fase riguardano: i casi di soggetti cerebrolesi che hanno maggiori probabilità di recupero del linguaggio se rieducati nella pre-pubertà; i casi di esposizione tardiva al linguaggio in soggetti normodotati e lo studio dell'acquisizione del linguaggio dei segni in bambini non udenti¹³. L'ampio dibattito sviluppatosi in questo campo ha portato alla luce il caso, per esempio, di *Victor*, il bambino selvaggio dell'Aveyron studiato da Itard alla fine del XVIII secolo. Il bambino, vissuto in un ambiente selvaggio privo di ogni contatto con la società umana, fu ritrovato e rieducato all'età di 11/12 anni. Attraverso un intenso addestramento, Victor riuscì a recuperare varie capacità sociali e cognitive, ma il suo linguaggio rimase limitato a poche parole isolate. È noto anche il caso di *Genie* studiato negli anni '70 dalle lingviste S. Curtiss e V. Fromkin¹⁴. La ragazza, segregata in casa, malnutrita e isolata dalla società fino all'età di 13 anni, fu rieducata per lungo tempo e, sia pure all'inizio il suo sviluppo linguistico fosse molto rapido, le sue prestazioni si stabilizzarono a uno stadio evolutivo corrispondente a quello di un discente di 2 anni e mezzo circa.

13. R. Jackendoff, *Linguaggio e natura umana*, cit.

14. S. Curtiss, *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern Day "Wild Child"*, Academic Press, New York 1977.