

## ARTICLES / SAGGI

### L'IDEOLOGIA DEL MADRELINGUISMO NELL'ACOSTAMENTO ALLA LINGUA INGLESE IN CONTESTO PRESCOLARE

**MICHELE DALOISO**  
(Università di Parma)

#### **Abstract**

*The present paper explores the concept of native-speakerism, which has been described by Adrian Holliday (2006) as “a pervasive ideology within ELT, characterised 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”. The first section discusses some theoretical issues related to the definition of a ‘native speaker’, while the second section provides an up-to-date literature review of the ideology of native-speakerism and its effects in English language teachers and learners. The third part presents the results of a study which involved a group of educators who regularly expose preschoolers to foreign languages and were required to fill in a satisfaction questionnaire at the end of a training course. The analysis revealed traces of native-speakerism in some answers and free comments, as well as forms of cultural resistance and counter-framing.*

**Keywords:** native-speakerism, ELT, early language teaching and learning, linguistic imperialism.

## 1. La 'madrelinguità': un concetto oggettivo?

All'interno della florida tradizione di ricerca sul plurilinguismo, alcuni studiosi (tra gli altri: Hamers e Blanc, 1989; Titone, 1996) hanno proposto di utilizzare il termine *bilinguità* (nella letteratura internazionale: '*bilinguality*') per riferirsi alla condizione individuale e psicologica di chi padroneggia e utilizza frequentemente due o più lingue, riservando invece il termine *bilinguismo* all'insieme di fenomeni sociali che contraddistinguono gruppi culturali ed aree politico-geografiche in cui sono compresenti più lingue. Questa distinzione concettuale costituisce il punto di partenza del nostro contributo, in quanto, analogamente, riteniamo si debba distinguere tra *madrelinguità* e *madrelinguismo*: il primo termine identifica la condizione individuale (intrisa di connotazioni psicologiche, identitarie ed affettive) di chi si ritiene "parlante nativo" di una determinata lingua, mentre il secondo verrà utilizzato in questo contributo per riferirsi ad un insieme di idee e convinzioni socialmente costruite, diffuse e condivise a livello collettivo riguardanti lo status di "parlante nativo", che, come vedremo, influiscono in modo pervasivo sulle credenze e sulle pratiche legate all'insegnamento delle lingue seconde e straniere.

Sebbene nell'immaginario collettivo la madrelinguità sia ritenuta una categoria oggettiva, si tratta a ben vedere di un concetto fortemente idealizzato, che risente di alcuni processi sociali, politici e linguistici in atto sin dal XIX secolo. Infatti, a dispetto di una realtà sociolinguistica globale in cui la competenza plurilingue è sempre stata la condizione più diffusa, con gradi diversi di padronanza e uso di vari codici che fanno parte del repertorio linguistico individuale (Grosjean, 2021), a partire dal XIX secolo si è assistito ad un processo di standardizzazione che ha condotto alla definizione di una lingua 'standard' a discapito delle pratiche linguistiche reali, che includevano l'uso di altre varietà di una stessa lingua o anche di più lingue. Lo scopo di questo processo era anche politico, in quanto mirava a definire una rigida equazione tra territorialità, identità e lingua. È stato inoltre osservato come il concetto stesso di "nazione" che veniva definendosi in quel periodo era costruito ideologicamente, socialmente e politicamente presupponendo l'esistenza di "parlanti nativi puri" delle rispettive lingue standard nazionali (Train, 2009). Nel tempo si è dunque diffusa quella che Ofelia García (2009) ha definito *ideologia linguistica monoglossica*, secondo

cui la situazione normale sarebbe costituita dall'esistenza di una persona monolingue che parla come lingua materna la varietà standard di una determinata lingua associata ad una precisa nazione.

Riflessi di questa visione ideologica si ritrovano in primo luogo nella ricerca educativa sui modelli di educazione bilingue, che spesso hanno alla base una concezione idealizzata della persona bilingue come una sorta di “doppio monolingue”, ossia un parlante che dovrebbe essere in grado di utilizzare perfettamente e in modo bilanciato le lingue a sua disposizione (per un approfondimento: Flores e Baetens Beardsmore, 2015).

Anche nell'ambito della ricerca linguistica la madrelinguità è stata fortemente idealizzata, soprattutto nel contesto della linguistica formale. Noam Chomsky, ad esempio, individuava con queste parole quello che nella sua visione doveva essere l'oggetto della ricerca linguistica:

An ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its [the speech community's] language perfectly, and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.  
(Chomsky, 1965:3)

Concordiamo perciò con Davies (2003) nel ritenere che in questa prospettiva teorica il cosiddetto “parlante nativo” venga ritenuto al contempo l'arbitro della grammatica e, quando viene idealizzato, il modello di riferimento per la grammatica stessa.

Anche la linguistica educativa è stata accusata di aver assunto acriticamente il concetto idealizzato di madrelinguità. Lowe (2020), ad esempio, ha analizzato la definizione di “parlante nativo” fornita dal *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards e Smith, 2010:386). Secondo gli autori, si definisce madrelingua colui che: 1) ha imparato la lingua sin dalla prima infanzia; 2) continua ad utilizzarla fluentemente come lingua dominante; 3) usa la lingua in modo corretto, fluente ed appropriato; 4) si identifica con la comunità in cui la lingua è usata; 5) ha chiare intuizioni sulla correttezza

grammaticale. Lowe nota che il primo punto funge da spartiacque arbitrario, che impedisce a chiunque non abbia appreso quella lingua da bambino di definirsi madrelingua, anche quando si possiedono tutti e quattro i rimanenti requisiti. Viene a crearsi perciò un paradosso, in quanto un parlante che usa la lingua correntemente in modo corretto, fluente ed appropriato, si sente parte della comunità ed ha un'elevata consapevolezza metalinguistica non può essere ritenuto in nessun modo madrelingua. All'osservazione di Lowe aggiungiamo che, curiosamente, nelle procedure di selezione di insegnanti madrelingua presso istituzioni pubbliche o private si adotti il criterio della nascita in nel territorio in cui si parla la lingua richiesta, e si includano non di rado persone che pur avendo imparato quella lingua da piccole, per varie ragioni non si sentono particolarmente legate alla comunità in cui la lingua è usata, ad esempio perché si sono trasferite da giovani in un altro paese e non hanno conservato particolari legami culturali. In questo caso, però, ai fini della selezione, l'assenza di un requisito indicato nella definizione non squalifica queste persone dallo status privilegiato di madrelingua.

Sulla scorta di queste considerazioni, la madrelinguità, più che una realtà oggettiva, andrebbe considerata un'etichetta che viene applicata a parlanti di una determinata lingua con competenze che si collocano in punti diversi di un *continuum* di padronanza. Davies (2003) si spinge fino a definire la madrelinguità stessa un costrutto sociale, ossia, riprendendo la definizione di Burr (2015), un prodotto non dell'osservazione oggettiva del mondo, bensì dei processi sociali e delle interazioni in cui le persone di una comunità sono costantemente impegnate. Abbracciando questa prospettiva, possiamo cogliere meglio il nesso tra la madrelinguità come condizione individuale e psicologica derivata da un costrutto sociale e le ideologie che attorno ad essa si sono venute a costituire nel tempo, e che riassumiamo con il termine *madrelinguismo*, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

Prima di procedere nella discussione, ci preme però evidenziare un'importante evoluzione in ambito edulinguistico circa la figura del "parlante nativo", che pur non essendo messa in discussione sul piano ontologico, non viene più assunta acriticamente come *benchmark* per l'apprendimento delle lingue. La recente opera di revisione e aggiornamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2020) ha condotto di fatto al rifiuto della competenza "nativa"

come obiettivo di apprendimento. In riferimento alle modifiche apportate alle scale relative ai livelli A1-C1, si legge infatti che esse “hanno riguardato anche i descrittori che si riferiscono alle competenze linguistiche (o alla mancanza di competenza) del “parlante nativo”, dal momento che questo termine è stato molto controverso da quando è stato pubblicato il QCER” (QCER-VC, 2020:23). Successivamente, in riferimento al livello C2 si precisa che “il livello più alto nello schema del QCER, il C2, non ha assolutamente nulla a che vedere con ciò che a volte viene paragonato alla performance di un “parlante nativo ideale” o di un “parlante nativo altamente istruito” o un “parlante quasi madrelingua”. (QCER-VC, 2020:36-37). In riferimento ai descrittori, infine, è degna di nota la sostanziale riconcettualizzazione della competenza fonologica, che mette in risalto l'importanza dell'intelligibilità e della comprensibilità dell'eloquio, e non l'imitazione della pronuncia “nativa”.

## **2. L'ideologia del madrelinguismo nella didattica dell'inglese**

Nell'alveo degli approcci critici applicati agli studi umanistici si è fatta strada negli ultimi decenni anche una nuova prospettiva allo studio delle relazioni tra linguaggio ed educazione, definita *Critical Applied Linguistics* e indicata talvolta con l'acronimo CALx (Pennycook, 2001), che si interessa in modo particolare delle connessioni tra pratica e discorso glottodidattico e questioni di genere, classe sociale, etnicità, discriminazione, identità, ideologia ecc. Si colloca in quest'ambito una riflessione critica sul madrelinguismo come ideologia dominante che pervade la didattica dell'inglese come lingua globale. Adrian Holliday, studioso di CALx e comunicazione interculturale, definisce così il concetto di *native-speakerism* (che corrisponde a ciò che definiamo in questo contributo *madrelinguismo*):

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)

La posizione di Holliday si inserisce in un più ampio filone di pensiero nato in seno alla comunità scientifica e professionale che si identifica nell'acronimo ELT (*English Language Teaching*), definito dal British Council "*the activity and industry of teaching English to non-native speakers*" [<https://www.teachingenglish.org.uk/article/elt>]. Un'opera fondamentale, tanto significativa quanto controversa, è senza dubbio *Linguistic Imperialism* (1992) del linguista britannico Robert Phillipson, il quale accusa l'industria dell'ELT di essere celatamente impegnata in un'impresa neocolonialista finalizzata a promuovere gli interessi culturali ed economici dell'Occidente (e, in particolare, di alcuni paesi dell'anglosfera) attraverso azioni di diffusione dell'insegnamento della lingua inglese. Riprendendo la distinzione di matrice sociolinguistica tra 'Centro' e 'Periferia', Phillipson sostiene l'esistenza di dinamiche politico-economiche nel mondo dell'ELT caratterizzate da un 'Centro' politicamente dominante, rappresentato dall'Occidente anglofono, che è responsabile della creazione e della disseminazione delle norme dell'industria dell'ELT a discapito della 'Periferia', rappresentata invece dai paesi meno potenti a livello politico-economico, nei quali l'inglese viene esportato come lingua internazionale.

In un passaggio fondamentale del suo scritto, Phillipson individua i seguenti 'dogmi', che vengono assunti acriticamente nella pratica dell'insegnamento dell'inglese nel mondo, con conseguenze dirompenti sul piano della politica e dell'economia linguistica:

- 1) English is best taught monolingually (the monolingual fallacy);
- 2) the ideal English Language teacher is a native-speaker (native speaker fallacy);
- 3) the earlier English is taught, the better the results (early start fallacy);

- 4) the more English is taught, the better the results (maximum exposure fallacy);
- 5) if other languages are used too much, English standards will drop (subtractive fallacy). (Phillipson, 1992:185)

Si potrebbe argomentare che alcuni di questi assunti sono effettivamente supportati dalla ricerca, in particolare per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue in tenera età (per una sintesi della letteratura scientifica sull'argomento: Fabbro, 2004; Daloso, 2009; Santipolo, 2012). Tuttavia, occorre altresì riconoscere in queste formulazioni alcuni segnali di *linguicismo*, in quanto si legittima una focalizzazione esclusiva sull'inglese a discapito delle altre lingue che compongono i repertori linguistici degli apprendenti, le quali vengono deliberatamente escluse dalla classe di inglese negando così i potenziali benefici di una didattica realmente plurilingue o comunque orientata alla comparazione metalinguistica (sul fallimento di questa impostazione dell'ELT in ambito europeo: Modiano, 2009). Nel loro complesso, inoltre, questi assunti promuovono una prospettiva monolingue che produce due conseguenze rilevanti: da un lato rafforza il pregiudizio secondo cui l'insegnante ideale sia un parlante nativo inglese monolingue proveniente da un paese in cui si parla una varietà standard, e dall'altro conduce a quella che Phillipson stesso definisce 'alienazione degli apprendenti', che verrebbero così privati della loro identità culturale e spinti verso una forma di acculturazione piuttosto che verso lo sviluppo di una solida competenza comunicativa interculturale. Ci pare importante evidenziare, inoltre, che questi 'dogmi', seppur formulati da Phillipson in riferimento all'inglese, assumono spesso la forma di luoghi comuni applicati più generale all'insegnamento di tutte le lingue straniere, che viene di norma concepito in una prospettiva monolingue.

Sulla scorta di queste considerazioni, possiamo notare come l'ideologia del madrelinguismo non coincida semplicemente con la convinzione popolare secondo cui il cosiddetto "parlante nativo" sarebbe il miglior insegnante di lingua, ma abbraccia questioni ben più ampie che riguardano la politica e l'economia linguistica, nonché le discriminazioni verso altre lingue e culture, che Holliday e Phillipson ritengono profondamente radicate nella storia dei Paesi anglofoni. Di

questo avviso è anche Lowe (2020), il quale ha recentemente riletto l'ideologia madrelinguista all'interno della cornice teorica della *Frame Analysis* (Goffman, 1974), secondo cui gli esseri umani interpretano la realtà e gli eventi applicando 'filtri' che derivano dalle loro conoscenze e convinzioni pregresse. Secondo lo studioso, il madrelinguismo, seppur ormai fortemente criticato dall'opinione pubblica, rimane celatamente dominante nel discorso professionale della comunità dell'ELT:

Overt native-speakerism has become politically incorrect, and expressions of this have begun to shrink from public view. However, 'native-speaker' framing is still dominant within ELT; people's understandings and interpretations of events draw on native-speakerist professional discourses which assume superiority and normativity of Western educational technology and cultural values, while at the same time devaluing non-Western cultures and educational systems and Othering educators and students from non-Western backgrounds. This leads to the establishment of a dominant 'native-speaker' frame, a perceptual filter employed by ELT professionals in a particular context, in which these ideological beliefs are accepted as commonsensical. The exact operation of this frame will differ slightly from context to context, depending on the local discourses which influence it. (Lowe, 2020:71)

La ricerca nell'ambito della CALx ha inoltre indagato gli effetti del madrelinguismo sotto molteplici punti di vista. Alcuni autori, ad esempio, hanno denunciato il suo impatto politico-economico nell'industria dell'ELT (tra gli altri: Canagarajah, 1999; Pennycook, 1994), dal momento che il Centro detiene il monopolio nella produzione di materiali didattici e strumenti per lo sviluppo professionale (manuali, corsi di formazione, certificazioni didattiche) che vengono poi destinati alla Periferia.

Proprio la sfera professionale è stata oggetto di particolare attenzione: secondo alcuni studi, la madrelinguità rappresenta una fonte di discriminazione nel contesto dell'ELT, determinando maggiori



opportunità lavorative per insegnanti e accademici. Selvi (2010), ad esempio, analizzando un campione di annunci di lavoro online riguardanti l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, ha rilevato che lo status di madrelingua veniva richiesto nel 60,5% dei casi. In ambito accademico, invece, Kiczkowiak e Lowe (2021), analizzando un campione di 416 sessioni plenarie di convegni riguardanti l'ELT, hanno evidenziato che solo il 25% di queste erano tenute da relatori di madrelingua diversa dall'inglese.

Vi sono inoltre numerose ricerche che hanno indagato gli effetti psicologici di questa ideologia sull'identità professionale degli insegnanti "non madrelingua". Nei due testi fondamentali di Braine (1999; 2010), uno dei primi studiosi ad occuparsi di questo tema, vengono ad esempio riportate numerose testimonianze di insegnanti di inglese che, pur ricevendo ottime valutazioni dai loro studenti ed avendo maturato curriculum professionali ragguardevoli, denunciavano di essere considerati inferiori non solo dagli studenti stessi ma anche dai colleghi "nativi" (si veda su questo tema anche Mahboob, 2010). Seguendo lo stesso approccio etnografico, altri studiosi hanno osservato gli atteggiamenti di alcuni insegnanti che, pur dimostrando ottime qualità e competenze professionali, consideravano negativamente il loro status di "non madrelingua" (Kim, 2011), o dimostravano una netta preferenza verso gli accenti "nativi" e, conseguentemente, una scarsa sicurezza verso il proprio accento (Jenkins, 2005). In alcuni casi, inoltre, a minare l'autostima di questi insegnanti sembrano essere gli studenti stessi, che talvolta mettono in discussione le loro competenze solo in quanto docenti "non nativi" (Lowe, Kiczkowiak, 2016). L'impatto psicologico dell'ideologia madrelinguista può condurre anche a fenomeni di *auto-discriminazione*, che si verificano quando questi insegnanti diventano consapevoli dei loro usi linguistici e stigmatizzano gli errori che loro stessi commettono, percependosi sempre più inadeguati al proprio compito e inferiori rispetto al modello idealizzato di parlante "nativo" a cui tendono.

Non da ultimo, l'ideologia madrelinguista nell'ambito dell'ELT è stata accusata di affermare la superiorità culturale dei modelli glottodidattici elaborati dal Centro, la qual cosa si ripercuote negativamente anche sul modo in cui vengono concettualizzati gli studenti provenienti dalla Periferia che non si adattano a questi modelli. La questione è ben sintetizzata da Adrian Holliday:

An underlying theme is the ‘othering’ of students and colleagues from outside the English-speaking West according to essentialist regional or religious cultural stereotypes, especially when they have difficulty with the specific types of active, collaborative, and self-directed ‘learner-centred’ teaching–learning techniques that have frequently been constructed and packaged as superior within the English-speaking West. Such a perspective is native-speakerist because it negatively and confiningly labels what are in effect ‘non-native speaker’ ‘cultures’ as ‘dependent’, ‘hierarchical’, ‘collectivist’, ‘reticent’, ‘indirect’, ‘passive’, ‘docile’, ‘lacking in self-esteem’, ‘reluctant to challenge authority’, ‘easily dominated’, ‘undemocratic’, or ‘traditional’ and, in effect, uncritical and unthinking [...]. Although such descriptions are claimed to be the result of professional observation, their ideological, prejudicial nature becomes apparent when they recur almost indiscriminately in much ELT professional talk, literature, and training, regardless of the specific ‘culture’ being described [...] Such descriptions thus represent an imagined, problematic *generalized Other* to the unproblematic Self of the ‘native speaker’. (Holliday, 2006:385-386).

Come si può notare, gran parte di questo filone di ricerca tende a concepire studenti e insegnanti “non nativi” come ‘vittime’ dell’ideologia madrelinguista; più raramente si è focalizzata l’attenzione sull’agentività di queste figure, che talvolta attuano una vera e propria *resistenza culturale*, più o meno consapevole e manifesta. Tra le poche ricerche sull’argomento, troviamo lo studio di caso di Canagarajah (1999), che ha osservato un gruppo di studenti di inglese di origine tamil, i quali compivano deliberatamente ripetuti atti di ribellione contro l’ideologia madrelinguista, ad esempio disegnando graffiti sui loro libri di testo prodotti dal Centro, trasformando le immagini e i messaggi originari dei materiali didattici in un codice più aderente al contesto culturale e generazionale della Periferia. In una revisione critica della letteratura scientifica, Spinelli (2018) cita esempi

analoghi che suggeriscono il fallimento delle pratiche glottodidattiche occidentali applicate acriticamente in altri contesti culturali.

Un altro esempio interessante proviene dallo studio di caso condotto da Lowe (2020) su un Dipartimento universitario in Giappone nel quale era attivo un programma di insegnamento della lingua inglese basato su politiche all'apparenza non influenzate dal madrelinguismo, in quanto i docenti non venivano selezionati sulla base del criterio della madrelingua; ad un'analisi più attenta, però, lo studioso ha individuato una serie di pratiche che invece derivano da questa ideologia, come ad esempio l'assunzione acritica di modelli glottodidattici importati dall'Occidente (in particolare, la procedura *Presentation – Practice – Production*), che venivano apertamente ritenuti “migliori” dai responsabili del programma e a cui tutti gli insegnanti dovevano attenersi scrupolosamente, scoraggiando così l'innovazione e la creatività individuale. Lowe riporta però alcune forme di resistenza culturale nate spontaneamente all'interno dello staff; un gruppo di insegnanti, ad esempio, aveva formato un circolo di lettura non ufficialmente riconosciuto dalle autorità accademiche, nel quale si discutevano articoli scientifici che talvolta si contrapponevano apertamente alle pratiche glottodidattiche imposte dal Dipartimento.

Gli esempi di Canagarajah e Lowe, pur nella loro diversità, suggeriscono l'importanza di studiare le svariate forme di resistenza all'ideologia madrelinguista, che consentono di cogliere e dar voce anche ai tentativi di cambiamento culturale che sono in atto nelle pratiche quotidiane di insegnanti e studenti di inglese nel mondo. Considerata la sua natura teorico-operativa, inoltre, la linguistica educativa dovrebbe essere chiamata ad osservare questi fenomeni di contrapposizione ideologica in una prospettiva attenta all'inclusività e al dialogo interculturale, esplorando le soluzioni glottodidattiche *globali* (Spinelli, 2018).

Nel concludere questo paragrafo, vorremmo evidenziare alcuni recenti sviluppi nell'uso del termine “*native-speakerism*” nella letteratura internazionale. In primo luogo, si osserva una popolarizzazione del termine, che ha avuto un'ampia diffusione nei mezzi di comunicazione di massa, conducendo però ad uno *slittamento semantico*: il termine viene infatti comunemente utilizzato per riferirsi alle discriminazioni operate ai danni degli insegnanti di inglese ritenuti “non madrelingua”. In questo modo, però, si confondono gli effetti con

le cause, non cogliendo la pervasività del madrelinguismo, che va oltre le pratiche discriminatorie. Proprio l'indagine di Lowe su un'università giapponese, che abbiamo citato poc'anzi, suggerisce che anche in assenza di forme di discriminazione palesi possano essere in atto pratiche glottodidattiche che si rifanno più o meno esplicitamente a questa ideologia.

Degno di nota è, infine, un processo di *estensione semantica* del termine che ha avuto luogo negli ultimi anni all'interno della comunità scientifica. Alcuni studiosi, infatti, hanno proposto di definire il madrelinguismo come una forma di discriminazione a doppio senso che investe anche gli insegnanti "nativi" di lingua straniera, e non solo nell'ambito dell'ELT (Houghton e Rivers, 2013; Houghton e Bouchard, 2020). Questa prospettiva riconosce che anche questi docenti subiscono di fatto discriminazioni nel momento in cui vengono trattati solo come meri 'rappresentanti' di un determinato modello linguistico e culturale, o addirittura reificati in forma di 'registratori viventi', 'animatori', e 'artefatti culturali' e non come professionisti qualificati. Questa estensione semantica decontestualizza il concetto di '*native-speakerism*', nato nell'ambito dell'ELT, epurandolo dalle sue connotazioni storico-politiche legate al colonialismo, e presupponendo che si possano rintracciare pratiche ideologiche di matrice madrelinguista anche nell'insegnamento di altre lingue. Questa visione risulta di estrema rilevanza per adottare un approccio critico alla linguistica educativa in senso generale, anche in ambiti diversi dalla didattica dell'inglese (si pensi ad esempio a quanto alcuni concetti qui descritti possano applicarsi, con le dovute cautele, anche alle politiche e all'industria legata all'insegnamento dell'italiano nel mondo). Nell'estendere il concetto, occorrono però a nostro avviso alcune cautele, in quanto: 1) lo status internazionale riconosciuto alla lingua inglese fa sì che in quest'ambito l'ideologia madrelinguista assuma connotazioni specifiche e implicazioni pratiche che non possono essere ignorate; 2) occorre comprendere se le discriminazioni basate sul madrelinguismo sono davvero così forti anche in contesti diversi dalla didattica dell'inglese, e se le loro conseguenze sono ugualmente pervasive sul piano politico-economico, professionale, psicologico e interculturale.

Nel complesso, la ricchezza e la vastità delle ricerche e delle riflessioni sintetizzate in questo paragrafo suggeriscono che questo

tema, seppur ancora poco esplorato in Italia, sia ritenuto di primaria importanza nella letteratura scientifica internazionale riguardante l'insegnamento delle lingue in generale, e dell'inglese in particolare.

### **3. Gli effetti del madrelinguismo sull'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare: le percezioni del personale educativo**

Nel territorio italiano sono all'attivo da alcuni decenni esperienze di accostamento alle lingue straniere nelle scuole dell'infanzia, e in tempi più recenti anche nei nidi. Si tratta, a nostro avviso, di un contesto particolarmente interessante da esplorare nella prospettiva dell'ideologia madrelinguista, se si pensa che uno dei dogmi individuati da Phillipson riguarda proprio l'idea che l'inglese vada insegnato quanto prima ai bambini. In questo paragrafo, pertanto, focalizzeremo l'attenzione su quest'ambito presentando alcuni dati provenienti da un progetto pluriennale attivo presso la Provincia Autonoma di Trento.

Sin dagli anni Novanta, nelle scuole dell'infanzia provinciali trentine è stata promossa l'introduzione sistematica del tedesco o dell'inglese nelle attività educative prescolari, con risultati validati anche sul piano scientifico (Pintarelli, Porcelli e Rosas, 2004; Daloiso, 2015). Più recentemente, nello stesso territorio, l'esperienza di accostamento alle lingue straniere è stata estesa con successo ai nidi d'infanzia (Daloiso e Favaro, 2019), attivando inoltre, a partire dal 2017/2018, un articolato percorso di accompagnamento glottodidattico (in italiano) e linguistico (in lingua straniera) che ha coinvolto due specialisti di ambito edulinguistico (tra cui l'autore di questo contributo) per la parte di formazione metodologica, e due esperte di tedesco e inglese (la prima "non madrelingua", e la seconda bilingue italo-canadese) per la parte di affinamento linguistico.

Nel periodo compreso tra ottobre 2020 e giugno 2021 è stato avviato un tavolo di lavoro, a cui ha preso parte chi scrive, finalizzato alla revisione e al rafforzamento del progetto formativo. L'équipe di ricerca ha messo a punto un questionario rivolto al personale educativo coinvolto nelle attività di accostamento alle lingue nel ciclo prescolare provinciale allo scopo di raccogliere dati sul grado di soddisfazione degli informanti circa il percorso formativo seguito e su eventuali ulteriori bisogni formativi di cui tenere conto nella riprogettazione del

percorso di aggiornamento professionale. Pur essendo stato elaborato per altri scopi, questo strumento ha fatto emergere in modo spontaneo alcune tracce dell'ideologia madrelinguista nei commenti degli informanti che hanno attirato la nostra curiosità. I dati che presenteremo, dunque, vanno letti come una riflessione preliminare a ricerche successive, che dovranno indagare in modo più diretto e sistematico gli effetti del madrelinguismo in questo specifico contesto educativo.

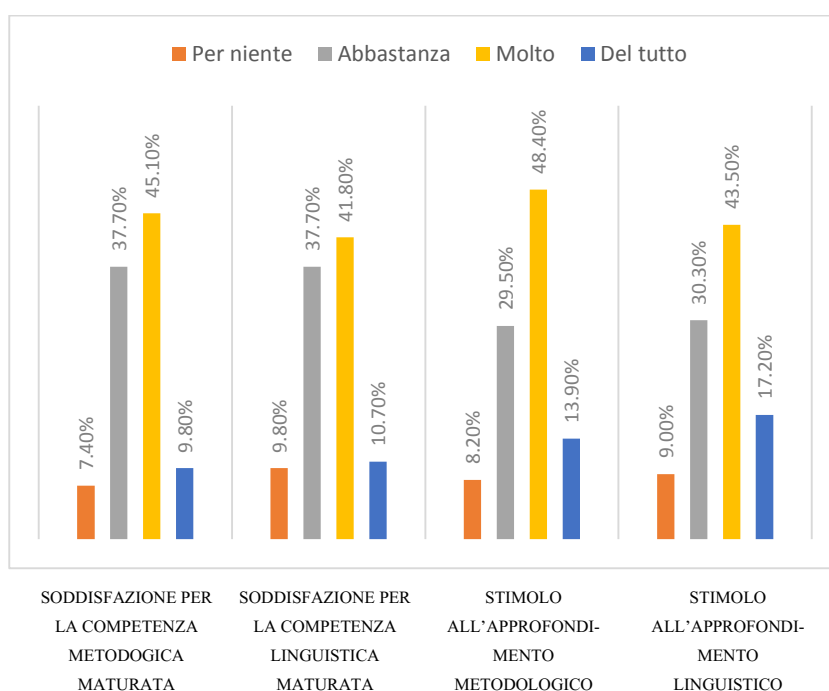
In questa sede ci concentreremo in modo particolare sugli esiti del questionario, che si componeva di tre sezioni principali: la prima esplorava il grado di soddisfazione degli informanti verso la propria competenza metodologica e linguistica, mentre la seconda e la terza si concentravano sul grado di soddisfazione circa la formazione metodologica e linguistica ricevuta. Ciascuna sezione si componeva di una serie di affermazioni rispetto alle quali gli informanti dovevano esprimere il loro grado di accordo (utilizzando una scala progressiva da 1 a 4), e di un nucleo di domande aperte atte a raccogliere in forma di commento personale dati qualitativi su convinzioni, percezioni ed esperienze degli informanti. Tutte le sezioni richiedevano la compilazione obbligatoria.

Il questionario è stato somministrato ad un campione composto da 122 figure educative (57 educatrici del nido e 65 insegnanti di scuola dell'infanzia) con un'esperienza di accostamento alle lingue variabile da 1 a 10 anni, ma in media attorno ai 3 anni (2,5 nel caso delle educatrici, e 3,3 nel caso delle insegnanti). La limitata esperienza di accostamento linguistico non deve indurre a ritenere che il campione fosse composto da personale di recente assunzione: il 76,9% delle insegnanti dichiara infatti di avere oltre 10 anni di servizio, percentuale che si riduce al 38,6% nel caso delle educatrici, che dunque risultano avere una minore esperienza educativa alle spalle.

È interessante osservare, inoltre, che solo il 26% delle insegnanti e il 12% delle educatrici coinvolte erano specializzate nella lingua tedesca. La nostra esperienza decennale di collaborazione in questa realtà educativa ci induce a considerare questi dati rappresentativi di un effettivo sbilanciamento delle esperienze di accostamento linguistico verso la lingua inglese. Come è emerso più volte nei tavoli di lavoro relativi al progetto, le ragioni non vanno ricercate solo in una maggiore disponibilità di competenze relative all'inglese nel personale educativo

ma anche in molti casi nelle pressioni esercitate da alcuni genitori, i quali richiedevano esplicitamente che i propri figli fossero esposti all'inglese, lingua evidentemente percepita più utile. Questo sbilanciamento sistematico verso l'inglese si può interpretare pertanto come una forma di linguicismo derivante dall'ideologia madrelinguista, che resiste agli sforzi dei servizi educativi di garantire una maggiore copertura delle esperienze di lingua tedesca nel territorio.

Prima di presentare i commenti proposti dalle informanti che nascondono tracce dell'ideologia madrelinguista, vorremmo soffermarci brevemente sul grado di soddisfazione circa le proprie competenze metodologiche e linguistiche. L'analisi ha infatti rivelato che le posizioni ideologiche riconducibili al madrelinguismo si riscontrano con più frequenza nel personale educativo meno soddisfatto delle proprie competenze.



**Fig. 1: Soddisfazione per le proprie competenze metodologiche e linguistiche**

La Figura 1 evidenzia come, in generale, le informanti (in tutti i casi in possesso di una certificazione pari o superiore al livello B1) si percepiscano meno competenti sul piano linguistico rispetto a quello metodologico, ma in entrambi i casi dimostrano una considerevole spinta personale all'approfondimento. Il quadro cambia in modo significativo se si scorporano le risposte fornite dalle insegnanti e dalle educatrici. Come si evince dalla Figura 2, il campione delle educatrici, seppur anagraficamente più giovane, risulta decisamente meno soddisfatto delle competenze acquisite, soprattutto sul piano linguistico.

		<i>Per niente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Del tutto</i>
<b>Soddisfazione per la competenza metodologica maturata</b>	INSEGNANTI	4,60%	36,90%	49,20%	9,00%
	EDUCATRICI	10,50%	38,60%	40,40%	10,50%
<b>Soddisfazione per la competenza linguistica maturata</b>	INSEGNANTI	1,50%	33,90%	52,30%	12,30%
	EDUCATRICI	19,30%	42,10%	29,80%	8,80%
<b>Stimolo all'approfondimento metodologico</b>	INSEGNANTI	4,60%	20%	60,00%	15,40%
	EDUCATRICI	12,30%	40,40%	35,10%	12,20%
<b>Stimolo all'approfondimento linguistico</b>	INSEGNANTI	3,10%	24,60%	50,80%	21,50%
	EDUCATRICI	15,80%	36,90%	35,10%	12,20%

**Fig. 2: Soddisfazione per le proprie competenze: confronto tra educatrici e insegnanti**



Tenendo presente questo quadro generale, possiamo ora presentare gli esiti di un'analisi tematica condotta sui commenti forniti dalle informanti dai quali si evincono tracce più o meno palesi dell'ideologia madrelinguista. In generale, il 28% delle insegnanti e il 25% delle educatrici nei propri commenti utilizza concetti riconducibili al madrelinguismo, con accenni in particolare alla pronuncia "corretta" e al parlante "nativo" come punto di riferimento. Il concetto stesso di madrelinguità si ritrova in molti commenti, ma viene tematizzato in modo differente e con sfumature diverse dalle informanti. Infatti, solamente dal campione delle educatrici, e più nello specifico da quelle meno soddisfatte delle proprie competenze in lingua inglese, emergono riferimenti alla *madrelinguità come requisito professionale* per poter realizzare l'accostamento linguistico.

- (1) Dovrei riprendere in mano tutto dall'inizio ma il tempo a disposizione è sempre meno, tra lavoro e famiglia è difficile trovare il tempo per studiare inglese. Io penso che è più efficace avere nei nidi delle figure madrelingua specializzate come tutor che vengono e parlano solo inglese. A me educatrice non viene così spontaneo parlare in inglese; in alcuni momenti studiati a priori sì ma nel quotidiano no perché non ho una padronanza tale della lingua che mi permette di farlo in qualsiasi momento. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 5 anni]
- (2) Come ho già detto nelle formazioni, il livello B1 è troppo poco per quello che poi si richiede di fare. Se la pronuncia è la base per apprendere, ci vuole un madrelingua o un livello molto più alto. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 3 anni]
- (3) Aspetti da migliorare: imparare bene la lingua, è fondamentale la presenza di madrelingua nei servizi. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 4 anni]

In questi commenti, si ravvisa un profondo senso di insoddisfazione verso la propria competenza linguistica, che induce a invocare la madrelingua come requisito professionale risolutivo, la qual cosa produce paradossalmente un'auto-discriminazione da parte delle educatrici stesse. Nel commento (1), inoltre, emerge il dogma dell'*English-only*, per cui l'insegnante "madrelingua" dovrebbe utilizzare esclusivamente la lingua inglese quando interagisce nel contesto educativo del nido. In opposizione al modello organizzativo 'un tempo / una lingua' (Daloiso 2009) proposto nella formazione, queste educatrici sembrano convinte della maggiore efficacia del modello 'una persona ("nativo" e monolingue) / una lingua', spia evidente dell'ideologia madrelinguista che soggiace a tali affermazioni.

Rispetto alla madrelinguità come requisito, nei commenti delle insegnanti sembra emergere invece un *counter-framing* (Feagin 2013), ossia un processo collettivo, più o meno cosciente, di allontanamento da un determinato *frame* mentale e culturale. Negli esempi che seguono, infatti, le insegnanti, pur consapevoli della necessità di rafforzare la propria competenza linguistica, non si auto-discriminano e, al contrario, esprimono la loro determinazione e passione nell'accostare i bambini alla lingua straniera. Nella prospettiva della CALx, questi commenti potrebbero essere interpretati come forme di resistenza culturale all'ideologia madrelinguista.

- (4) Sicuramente questa formazione ha svolto una duplice funzione: ha messo in evidenza le mie fragilità a livello linguistico (sicuramente è in programma il raggiungimento di un livello di competenza superiore) possedendo solo un B1; al contempo mi ha trasmesso tantissimo entusiasmo e voglia di mettermi in gioco rispetto a tutte le esperienze e attività che si possono fare con i bambini nell'accostamento alla lingua straniera, infondendomi una buona dose di fiducia. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (5) A livello personale ho migliorato la mia sicurezza nel proporre le diverse attività e pur rendendomi conto che la mia competenza linguistica non è sempre sufficiente per gestire in lingua gli imprevisti e gli apporti dei bambini

mi rendo conto che con un buon tempo di preparazione riesco a gestire sempre meglio le proposte. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]

Nei commenti delle informanti più soddisfatte della formazione ricevuta troviamo invece accenni alla *madrelinguità come risorsa* per migliorare la propria competenza linguistica.

- (6) [In riferimento agli aspetti della formazione da migliorare] Quando si è fatta una progettazione di un percorso di gioco in LS, prima di presentarla ai bambini, ci vorrebbero gli incontri con la docente madrelingua per la revisione e correzione degli errori. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 7 anni]
- (7) [Riguardo le strategie messe in atto per migliorarsi linguisticamente] Mi sto esercitando nella produzione in L2, spesso cerco vocaboli e controllo la corretta pronuncia attraverso i siti web consigliati durante la formazione. In alcune circostanze ho la possibilità di interfacciarmi privatamente con madrelingua, che è un'ottima risorsa sia per migliorare la produzione sia per avere una traduzione immediata di ciò che si intende dire. La possibilità di lavorare in piccoli gruppi con la docente madrelingua avrebbe consentito di lavorare meglio sulla lingua e correggere la nostra pronuncia. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]
- (8) [Riguardo aspetti più graditi della formazione linguistica] La possibilità di essere partecipe attivamente e aver soprattutto la possibilità di parlare. Potendoci mettere in gioco abbiamo potuto utilizzare la lingua discutendo di argomenti vari e utili per le nostre programmazioni quotidiane e periodiche, cosicché la formatrice ha avuto la possibilità di correggere pronunce o darci consigli su intonazioni e vocaboli da utilizzare. Sono rimasta molto soddisfatta dell'affinamento

linguistico, la formatrice era molto preparata e disponibile. Ci ha dato molti spunti su canzoni/filastrocche/libri e attività da proporre che ho già avuto occasione di mettere in pratica. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]

- (9) [In riferimento agli aspetti più graditi della formazione linguistica] La possibilità di parlare in inglese con una madrelingua e la possibilità di avere un aiuto individualizzato per svolgere delle attività in lingua con una persona che mi ha dato tanti suggerimenti. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 1 anno]

In questi esempi si menziona esplicitamente la figura del “madrelingua”, che in questo caso viene interpretato come risorsa per l'apprendimento. Nonostante l'assenza di auto-discriminazione, che conduce quindi a concepire il rapporto con un parlante “nativo” come un vantaggio per il proprio sviluppo professionale, occorre notare che anche questa concettualizzazione è influenzata dall'ideologia madrelinguista. Gli esempi (6) e (7), infatti, sembrano ridurre la persona “madrelingua” ad un mero revisore, correttore o traduttore. Gli esempi (8) e (9), inoltre, individuano nella madrelinguità della formatrice l'aspetto più utile e significativo del corso di lingua; questo dato, emerso anche in altri commenti analoghi, costituisce un fenomeno di alterizzazione (*othering*), poiché la complessità della persona e delle sue competenze professionali viene essenzializzata e di fatto ridotta al suo status di parlante “nativo”.

A conferma di questa tendenza, abbiamo isolato tutti i commenti che facevano riferimento alle qualità attribuite ai formatori, riconducendole ad alcune categorie ricorrenti (tra parentesi si indica il numero di volte in cui una data caratteristica viene menzionata dal singolo informante). Nella Figura 3 si può notare come i formatori italofoeni del corso di metodologia e la formatrice bilingue che si era occupata del corso di inglese vengano descritti con caratteristiche simili. Tuttavia, quest'ultima viene apprezzata in larga misura per la sua madrelinguità, che dunque viene intesa come una caratteristica rilevante della sua stessa identità di insegnante di lingua; questa considerazione assume

una particolare rilevanza se si considera poi che il termine “professionalità”, utilizzato frequentemente per riferirsi ai formatori del corso di metodologia, viene usato solo in due casi per descrivere la figura della formatrice linguistica. Degna di nota è poi la “pazienza”, caratteristica che emerge solo in riferimento alla formatrice linguistica e suggerisce un’asimmetria tra l’informante, che evidentemente si percepisce poco competente, e la docente, che in virtù della sua competenza “nativa” deve essere comprensiva e paziente a causa dell’inglese “imperfetto” della corsista.

<b>Formatori del corso di metodologia</b>	<b>Formatrice del corso di lingua inglese</b>
1. Preparazione (7).	1. Preparazione (9).
2. Professionalità (6).	2. Disponibilità (8).
3. Chiarezza (5).	3. Madrelinguità (7).
4. Soft skills (semplicità, far sentire a proprio agio il corsista, empatia, supporto) (4).	4. Soft skills (semplicità, far sentire a proprio agio il corsista, empatia, supporto) (5).
5. Disponibilità (2).	5. Chiarezza (3).
6. Capacità comunicativa (1).	6. Capacità comunicativa (2).
	7. Professionalità (2).
	8. Pazienza (1).

**Fig. 3: Qualità attribuite ai formatori del corso di metodologia e di lingua inglese**

Un altro aspetto interessante emerso dall’analisi dei commenti riguarda le modalità e le risorse utilizzate dalle informanti per allenare la propria competenza linguistica. Già nel commento (7) abbiamo visto che l’educatrice indica il contatto informale con parlanti “nativi” come una delle varie risorse utilizzate per migliorare il proprio inglese. Nel corpus abbiamo individuato altri esempi analoghi, dai quali sembra emergere un’idealizzazione del “madrelingua” come *benchmark* linguistico, o, usando le parole di Davies (2003), “arbitro della grammatica”. È

interessante notare, però, che in molti altri casi le informanti, pur facendo talvolta menzione ai collaboratori esterni “madrelingua” che in alcuni servizi educativi affiancano il personale scolastico, indicano anche altre risorse attivate per migliorare la propria competenza linguistica:

- (10) Il confronto con le colleghe che da molti anni fanno lingua a scuola è un valido supporto. Inoltre, la presenza del collaboratore esterno mi aiuta a consolidare le mie competenze linguistiche. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (11) Per quanto mi riguarda trovo molto importante il continuo confronto con le colleghe che da più anni svolgono l'accostamento alla lingua straniera; questo mi permette di arricchire il mio bagaglio di materiale (canzoni, giochi ecc.), ma non solo... anche il tipo di “lavoro” da attivare nel contesto educativo. Il fatto di lavorare con un collaboratore esterno madrelingua è una valida opportunità per esprimersi sempre in lingua, ma cerco poi anche altre risorse, come seguire telegiornali in lingua, leggere articoli di riviste, come suggeritomi dai formatori. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (12) Consulto le schede di progettazione, anche di altre colleghe. Chiedo supporto linguistico alle colleghe del servizio che partecipando insieme a me a questo progetto. Alleno la pronuncia attraverso gli strumenti indicati nel corso di formazione. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 6 anni]
- (13) Cerco molto materiale multimediale in lingua straniera e mi confronto con le altre colleghe che svolgono il progetto di accostamento linguistico. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 6 anni]

In tutti questi commenti si può notare una forte motivazione delle figure educative al miglioramento della propria competenza linguistica; mentre nel commento (10) è soprattutto il collaboratore “madrelingua” ad essere citato come risorsa per l'affinamento linguistico, nell'estratto (11) l'educatrice riconosce l'importanza di altri strumenti per l'auto-esposizione alla lingua. In tutti e quattro i commenti, inoltre, vengono citate come punto di riferimento anche le colleghe impegnate nel progetto, evidenziando una dimensione importante di agentività, collaborazione e condivisione. Questo fenomeno può essere interpretato come un altro esempio di *counter-framing* emergente, nel quale l'*équipe* di docenti specializzati, in una prospettiva di formazione permanente, inizia ad assumere la funzione di *benchmark* linguistico sostituendosi gradualmente alla figura del parlante “madrelingua”.

#### 4. Riflessioni conclusive

I dati riportati nel paragrafo precedente suggeriscono che l'ideologia del madrelinguismo sia presente in una certa misura anche nell'ambito dell'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare. La figura del “madrelingua” non viene citata solo dalle educatrici meno soddisfatte delle proprie competenze come forma di deresponsabilizzazione rispetto al proprio compito (fenomeno che potremmo spiegare anche alla luce di fattori contrattuali, dato che solo la figura dell'insegnante specializzata nelle lingue è stata da tempo istituzionalizzata a livello provinciale, con le relative tutele lavorative di cui le educatrici intervistate ancora non godono), ma anche da informanti soddisfatte del proprio percorso formativo e professionale, le quali vedono nel parlante “nativo” una risorsa per migliorare le proprie competenze e, più velatamente, un modello a cui tendere.

Adottando un approccio edulinguistico critico è indispensabile porre in relazione questi dati con il percorso formativo proposto per comprendere se e in quale misura i contenuti e l'impostazione possano aver rafforzato preconetti di matrice madrelinguista. Ci pare infatti di poter scorgere alcune potenziali contraddizioni teoriche di cui si dovrebbe tenere conto all'atto di riprogettare la formazione metodologica e linguistica.

Da un lato, nei materiali formativi viene più volte ribadito che lo status di parlante “nativo” non è in alcun modo un requisito

indispensabile per un accostamento linguistico efficace; le educatrici e le insegnanti vengono pertanto stimolate e sostenute nella cura delle proprie competenze metodologiche e linguistiche secondo un approccio pragmatico orientato al contesto educativo specifico nel quale andranno ad operare, con un'attenzione particolare alle situazioni comunicative, al lessico e agli atti linguistici tipici delle interazioni in contesto prescolare. La competenza "nativa" non viene mai citata espressamente come *benchmark* linguistico, e si invitano le corsiste a non preoccuparsi se commettono errori durante l'attività con i bambini, avendo però cura di progettare adeguatamente, fin dove possibile, l'input linguistico prima del lavoro in sezione. D'altro canto, vengono offerti strumenti come il *routine phrasebook*, un frasario di espressioni linguistiche utili, che, se non adeguatamente contestualizzato, può essere travisato come un prontuario che contiene "la lingua corretta" da usare con i bambini.

A ciò va aggiunto un aspetto che contraddistingue l'accostamento alle lingue straniere nel contesto prescolare, ossia la sensibilizzazione fonologica, ritenuta nella letteratura scientifica un obiettivo prioritario in virtù della particolare sensibilità dei bambini a questa dimensione della lingua, che viene poi a scemare con il progredire dell'età di esposizione linguistica. Nel percorso formativo, pertanto, si propongono strumenti pratici e indicazioni didattiche per curare la propria competenza (meta)fonologica, in modo che l'educatrice/insegnante possa stimolare a sua volta lo sviluppo di questa competenza nei bambini. In questo particolare ambito, anche se il materiale e gli interventi didattici sono focalizzati esclusivamente sui fonemi che possono causare difficoltà comunicative ad un parlante italofono che utilizza l'inglese, implicitamente viene trasmessa l'idea che la competenza "nativa" sia in effetti il *benchmark* fonologico a cui tendere. Questa prospettiva può avere ripercussioni negative, trasmettendo insicurezza nelle figure educative che hanno appreso l'inglese in età adulta e con fatica. Si viene a generare così una sorta di paradosso perché l'educatrice/insegnante si sente chiamata a lavorare con i bambini proprio su un aspetto che le causa maggiori difficoltà in quanto apprendente adulta. Ne deriva il timore di non possedere una pronuncia adeguata e di trasmettere ai bambini errori fonologici. Non è un caso, dunque, che in molti commenti citati nel paragrafo precedente le informanti menzionino proprio la pronuncia come dimensione della lingua su cui stanno lavorando maggiormente; emblematico risulta poi



il commento (2), nel quale si identifica la pronuncia come fattore che squalifica a priori l'insegnante "non nativo".

Nell'ambito degli studi sull'accostamento alle lingue in tenera età ci pare dunque urgente una riflessione scientifica sul ruolo della competenza (meta)fonologica nella formazione linguistica del personale educativo prescolare. Occorre evidenziare, infatti, che la centralità di questa competenza va ben oltre la corretta pronuncia; si pensi, ad esempio, alla letteratura sull'apprendimento della letto-scrittura, che suggerisce di potenziare la competenza (meta)fonologica dei bambini per agevolarli nella decodifica del codice scritto, specialmente in presenza di lingue ortograficamente opache (per una sintesi: Dalouis, 2017). A tal proposito, riteniamo un interessante punto di partenza per la riflessione due documenti che, seppur di natura non accademica, si sono avvalsi del contributo fondamentale della comunità scientifica che si interessa di linguistica educativa. Il primo è il QCER-VC, che ha sviluppato scale specifiche per la competenza fonologica partendo dalla constatazione che:

nell'insegnamento delle lingue la padronanza fonologica del locutore nativo ideale è stata tradizionalmente considerata un obiettivo, per questo l'accento è stato considerato un marcatore di scarsa padronanza fonologica. L'attenzione rivolta all'accento e alla sua correttezza a svantaggio della intelligibilità ha pregiudicato lo sviluppo dell'insegnamento della pronuncia. I modelli idealizzati che ignorano l'accento non danno importanza al contesto, agli aspetti sociolinguistici e ai bisogni degli apprendenti. (QCER-VC, 2020:145)

Di conseguenza, le nuove scale per la padronanza fonologica pongono al centro l'intelligibilità come fattore di differenziazione tra i diversi livelli, pur senza trascurare aspetti di carattere articolatorio, prosodico e di accentazione che, per loro natura, assumono la lingua in arrivo come modello di correttezza a cui tendere.

Il secondo documento che merita una menzione è il recente *position paper* dal titolo *English pronunciation for a global world* curato per Oxford University Press da Robin Walker, EE-Ling Low e Jane Setter, studiosi che si sono occupati di pronuncia dell'inglese come lingua

internazionale. Il documento pone al centro il concetto di intelligibilità rifiutando esplicitamente il modello del parlante “nativo” e ridefinendo le priorità edulinguistiche per l'insegnamento dell'inglese. Se pensiamo alle critiche avanzate all'industria dell'ELT descritte in questo contributo, non possiamo che guardare con interesse all'impostazione teorica di questo documento, pubblicato da uno dei maggiori esponenti a livello internazionale dell'editoria specializzata nell'insegnamento della lingua inglese.

Vorremmo concludere questo contributo con un richiamo alla prospettiva interculturale costruttivista, che riteniamo un'interessante chiave interpretativa dei dati qui presentati. Le contrapposizioni ideologiche emerse nei commenti analizzati rispecchiano infatti le dinamiche costitutive delle *small cultures* (Holliday, 1999), ossia gruppi culturali e sociali specifici accomunati da linguaggi, discorsi, pratiche e valori. Le figure educative intervistate sono parte di una specifica comunità professionale che si può considerare a tutti gli effetti una *small culture*, nella quale vengono condivise teorie e prassi relative all'accostamento alle lingue straniere in contesto prescolare. La nostra ricerca ha portato alla luce la presenza di tensioni tra visioni culturali diverse circa le competenze linguistiche che dovrebbe possedere un educatore/insegnante e il modello ideale a cui dovrebbe tendere, evidenziando l'esistenza di pregiudizi legati all'ideologia madrelinguista che, allo stato attuale, non sappiamo in quale misura siano effettivamente minoritari o maggioritari nell'intera comunità educante trentina. Da un lato, dunque, saranno necessarie indagini più mirate per comprendere le complesse dinamiche di questa specifica *small culture* in relazione al tema oggetto di questo contributo, dall'altro andrà promossa il più possibile una formazione inclusiva, che faccia emergere queste visioni contrapposte allo scopo di favorire il dialogo e la mediazione. Le posizioni di matrice madrelinguista non vanno infatti stigmatizzate, bensì accolte come occasione per una negoziazione di visioni e significati che siano sempre più condivisi con consapevolezza all'interno della *small culture* delle educatrici e insegnanti nel contesto prescolare.

## Bibliografia

- Braine, G. 1999 *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah: Erlbaum Associates.
- . 2010 *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. London: Routledge.
- Burr, V. 2015 *Social Constructionism* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Canagarajah, A.S. 1999 *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Consiglio d'Europa 2020 'Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare'. *Italiano LinguaDue*, 12(2):1-285.
- Daloiso, M. 2009 *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- . 2015 'La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera. Una ricerca nella scuola dell'infanzia'. *Educazione Linguistica. Language Education*, 4(3):381-409.

- . 2017 *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. & Favaro, L. 2019 'L'accostamento alla lingua straniera nei nidi d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica'. *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3:4-11.
- Davies, A. 2003 *The Native Speaker: Myth and Reality* (2<sup>nd</sup> ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fabbro, F. 2004 *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Feagin, J.R. 2013 *The White Racial Frame: Centuries of Racial Framing and Counter-framing* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Flores, N. & Baetens Beardsmore, H. 2015 "Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education". In: Wright, W.E.; Boun, S. & García, O. (eds). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell: 205-222.
- Kiczkowiak, M. & Lowe, R.J. 2021 'Native-speakerism in English Language Teaching: "Native speakers" more likely to be invited as conference plenary speakers'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974464>.
- Hye-Kyung, K. 2011 'Native-speakerism affecting Non-native English Teachers' Identity Formation: A Critical Perspective'. *English Teaching*, 66(4):53-71.

- García, O. 2009 *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Goffman, E. 1974 *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Grosjean, F. 2021 *Life as a Bilingual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. 2005 'Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity'. *TESOL Quarterly*, 39(3):535-543.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. 1989 *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. 1999 'Small Cultures'. *Applied Linguistics*, 20(2):237-64.
- . 2006 'Native-speakerism'. *ELT Journal*, 60(4):385-387.
- Houghton, S.A & Rivers, D.J. (eds) 2013 *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S.A. & Bouchard, J. 2020 *Native-speakerism. Its Resilience and Undoing*. Singapore: Springer.
- Lowe, R.J. 2020 *Uncovering Ideology in English Language Teaching*. Cham: Springer.
- Lowe, R.J. & Kiczkowiak, M. 2016 'Native-speakerism and the Complexity of Personal Experience:

- A Duoethnographic Study'. *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264171>.
- Mahboob, A. (ed.) 2010 *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Modiano, M. 2009 "EIL, Native-speakerism, and the Failure of European ELT". In: Sharifian, S. (ed.). *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Clevedon: Multilingual Matters:58-77.
- Pennycook, A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- . 2001 *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Phillipson, R. 1992 *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintarelli, M.; Porcelli, G. & Rosas, A. 2004 *Educare alla pluralità linguistica: l'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Trento: Trento Provincia Autonoma Edizioni.
- Richards, J.C. & Smith, R.W. 2010 *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4<sup>th</sup> ed.). London: Longman.
- Santipolo, M. (ed.) 2012 *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Selvi, A.F. 2010 'All Teachers are Equal, but Some Teachers are More Equal than Others: Trend Analysis of Job Advertisements in English Language Teaching'. *WATERSOL NNEST Caucus Annual Review*, 1(1):155-181.
- Spinelli, B. 2018 "Localizing the Global: Exploring Responsive Forms of Inclusive Pedagogy in order to preserve Linguistic Biodiversity". In: Hepp, M. & Curcio M.N. (eds). *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Istituto Italiano Studi Germanici:105-122.
- Titone, R. 1996 *La personalità bilingue*. Milano: Bompiani.
- Train, R. 2009 "Toward a 'Natural' History of the Native (Standard) Speaker". In: Doerr, N.M. (ed.). *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: De Gruyter:44-78.
- Walker, R.;  
Low, E. &  
Setter, J. 2021 *English Pronunciation in a Global World*. Oxford: Oxford University Press.