

ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2025

Numero 37

Direttore responsabile

Telis Marin

Direttore scientifico

Matteo La Grassa

Comitato scientifico

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari di Venezia

Elisa Corino

Università degli Studi di Torino

Ivana Fratter

Università degli Studi di Padova

Annarita Guidi

Università degli Studi Roma Tre

Elisabetta Jafrancesco

Università degli Studi di Firenze

Giuseppe Paternostro

Università degli Studi di Palermo

Daniel Słapek

Università Jagellonica di Cracovia

Donatella Troncarelli

Università per Stranieri di Siena

Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Responsabile di redazione

Antonio Bidetti

Tiratura

8.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale

pag. 2

Matteo La Grassa

SEZIONE MONOGRAFICA

Mediazione e scenari didattici:

strategie per l'italiano L2 in classi multilingui*

pag. 3

Susana Benavente Ferrera - Università degli Studi di Verona

Paola Celentin - Università degli Studi di Verona

Maria Cecilia Luise - Università Ca' Foscari Venezia

La mediazione e la sua centralità

nei processi di apprendimento, insegnamento, valutazione linguistica*

pag. 9

Sabrina Machetti - Università per Stranieri di Siena

Mediazione linguistica e inclusione politica:

percorsi didattici per l'accesso al voto dei nuovi cittadini*

pag. 14

Barbara Raddi - Università per Stranieri di Perugia

Borbala Samu - Università per Stranieri di Perugia

ARTICOLI

La valutazione delle prove di produzione orale della CILS-Livello B1. Il caso degli apprendenti russofoni

pag. 20

Dmitry Zagorskiy - La Sapienza Università degli Studi di Roma

UNO SGUARDO IN CLASSE

Lingua, varietà, cittadinanza:

tesi Giscel e classi plurilingue*

pag. 26

Caterina Ferrini - Università Telematica degli Studi IUL

Appuntamenti

pag. 31

Libri e novità

pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore

Edizioni Edilingua

Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma

tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138

www.edilingua.it, info@edilingua.it

EDITORIALE

di Matteo La Grassa

Direttore scientifico Italiano a stranieri

Come è noto, i movimenti migratori verso molti paesi europei ormai da decenni non possono più essere considerati episodici o di carattere temporaneo: si tratta di processi strutturali, che coinvolgono comunità di migranti eterogenee per provenienza, motivazioni e progetti di vita. Di conseguenza, affermare che per effetto di tali processi le società occidentali, non solo quelle europee, siano oggi profondamente plurilingui e pluriculturali può apparire la sottolineatura di un'ovvietà. Tuttavia, la gestione delle differenze linguistiche e culturali resta una questione complessa e, soprattutto nei contesti di apprendimento, emerge l'urgenza di favorire la consapevolezza delle differenze e sviluppare le competenze di mediazione. Il Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento cogliendo l'emergere della «superdiversità» linguistica delle nostre società, attribuisce uno spazio significativo proprio alla descrizione della complessa abilità di mediazione – articolata su più piani e parte integrante del modello di competenza linguistico-comunicativa – e alle strategie adeguate per realizzarla.

È proprio la mediazione che coinvolge gli apprendenti di italiano L2 il filo conduttore della *Sezione monografica* di questo numero della rivista.

Il contributo di Benavente Ferrera, Celentin e Luise introduce lo scenario come dispositivo metodologico per la didattica dell'italiano L2 in classi multilingui. Muovendo dai concetti di mediazione, plurilinguismo e approccio orientato all'azione delineati dal Quadro Comune Europeo e dal suo Volume Complementare, le autrici mostrano come lo scenario possa valorizzare le risorse linguistiche degli allievi, promuovere uno sviluppo integrato delle competenze linguistiche e trasversali, e favorire processi di collaborazione, autonomia e co-costruzione di significati attraverso compiti di realtà.

Machetti offre una riflessione di taglio teorico sul concetto di mediazione linguistico-culturale, con particolare attenzione al modo in cui è presentato nei documenti di politica linguistica europea, facendo riferimento ovviamente in primo luogo al QCER e al Volume Complementare. L'autrice argomenta le ragioni per cui la mediazione riveste un ruolo cen-

trale nei processi di apprendimento, insegnamento e valutazione di una L2, specialmente in prospettiva plurilingue, sottolineandone la funzione di ponte tra competenze linguistiche e competenze interculturali.

Infine, Raddi e Samu affrontano il tema della mediazione in un ambito peculiare: l'accesso al voto da parte dei nuovi cittadini. A partire dalla constatazione che la barriera linguistica può ostacolare l'esercizio del diritto di partecipazione politica, le autrici discutono come l'educazione linguistica possa contribuire a realizzare attività di mediazione in primo luogo testuale per rispondere a questi fondamentali bisogni formativi degli apprendenti adulti di italiano L2. Il contributo propone un arricchimento dei sillabi di italiano L2 e delle Linee Guida per l'educazione civica, integrando percorsi e materiali che favoriscano la piena inclusione politica, supportati da un'indagine condotta su apprendenti adulti a Roma.

Nella sezione *Articoli* ospitiamo il contributo di Zagorskiy sulla valutazione della produzione orale nell'esame CILS di livello B1 sostenuto da candidati russofoni in Russia. Analizzando i risultati relativi a dialogo e monologo e confrontando i punteggi per efficacia comunicativa e correttezza morfosintattica, l'autore evidenzia come le tendenze ancora fortemente radicate della didattica formalistica e grammaticale-traduttiva possano riflettersi sulle performance. La riflessione si estende infine al possibile impatto dei materiali didattici pubblicati in Russia sugli esiti dell'esame.

Per la sessione *Uno sguardo in classe*, Ferrini propone due strumenti operativi – il *Debate* e le *Carte Dixit* – applicabili nelle classi plurilingui della scuola primaria. Ancorata agli orientamenti pedagogici delle Tesi GISCEL del 1975, la proposta valorizza la pluralità dei codici comunicativi e promuove una didattica inclusiva e cooperativa, mirata allo sviluppo delle competenze linguistiche orali e scritte. L'articolo mostra come tali pratiche possano rispondere con efficacia alle sfide poste dalla diversità linguistica, confermando l'attualità del quadro metodologico delineato dal GISCEL.

Buona lettura

SEZIONE MONOGRAFICA

MEDIAZIONE E SCENARI DIDATTICI:
STRATEGIE PER L'ITALIANO L2 IN CLASSI MULTILINGUI¹

Susana Benavente Ferrera - Università di Verona

Paola Celentin - Università di Verona

Maria Cecilia Luise - Università Ca' Foscari Venezia

1. La mediazione

Il concetto di mediazione nell'ambito della comunicazione e dell'insegnamento, pur avendo una lunga storia, assume una nuova centralità e nuove sfaccettature in contesti sociali ed educativi sempre più diversificati, plurilingui e multiculturali come quelli attuali.

Nell'ambito più generale della comunicazione parliamo quindi di una mediazione responsabile e partecipativa, di una mediazione «Che non è neutra, meramente di contatto, bensì attiva, direttamente impegnata nella semantica e nella pragmatica dell'evento comunicativo e quindi in parte responsabile dell'esito dello stesso» (Balboni 2009: 27).

Ma la mediazione è centrale anche e soprattutto nei processi di insegnamento e apprendimento linguistico (Machetti, Siebetcheu 2017: 41):

se dunque una lingua non si apprende tramite la mera memorizzazione [...], l'interazione e la mediazione come processi caratterizzanti la società e la cultura di riferimento sono decisivi. Gli apprendenti di una lingua, in realtà, hanno bisogno di essere continuamente esposti ad *affordances*, ossia a modalità significative di relazione con l'ambiente, modalità mediate dall'agire comunicativo al suo interno.

La mediazione viene messa in primo piano nel campo della didattica delle lingue con la pubblicazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) prima e con il successivo *Volume Complementare* (QCER-VC) del 2020.

I descrittori che nel *Volume Complementare* approfondiscono e dettagliano la mediazione e il plurilinguismo non solo mirano al coinvolgimento degli studenti al fine di co-costruire i propri saperi e le

proprie competenze linguistico-comunicative, ma permettono di allargarsi alle competenze trasversali (Consiglio d'Europa, 2020: 102):

una persona che si impegna in un'attività di mediazione deve avere un'intelligenza emotiva molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare un'apertura mentale, in modo da provare sufficiente empatia verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa.

Infine, nei due documenti europei è possibile rintracciare un filo conduttore che lega e integra la mediazione (che è sia una delle quattro modalità di comunicazione – ricezione, produzione, interazione e mediazione – sia la modalità che include la ricezione e la produzione e l'interazione) all'approccio orientato all'azione² (*Action oriented Approach* – AoA) (Piccardo, Langé 2023: 28-29):

le categorie di mediazione [...] unitamente alle strategie di mediazione e alle scale specifiche per la competenza plurilingue e pluriculturale forniscono agli insegnanti una risorsa fondamentale per poter integrare nella propria azione didattica la dimensione fondamentale degli apprendimenti linguistici, che è quella di agire costantemente come mediatori a livello di comunicazione e co-costruzione di senso sia all'interno di ogni lingua sia attraverso lingue e culture differenti.

2. Dalla teoria alla pratica: task, scenario, compito di realtà

Il cambio di paradigma verso il plurilinguismo nell'educazione linguistica è stato accompagnato dalle innovazioni legate all'emergere dell'AoA e da

1 L'articolo è stato concepito unitariamente dalle tre autrici. Nella stesura, si devono a Maria Cecilia Luise i paragrafi 1 e 2; a Paola Celentin il paragrafo 3; a Susana Benavente Ferrera il paragrafo 4; il par. 5 è da attribuirsi a tutte e tre le autrici.

2 Con AoA ci si riferisce ad un approccio di educazione linguistica incentrato su un uso della lingua autentico e orientato a situazioni di vita reale, tanto nell'atto didattico quanto in quello valutativo. L'AoA prende in considerazione un ampio spettro di risorse (cognitive, affettive e volitive) oltre agli aspetti strettamente legati all'apprendimento linguistico e si focalizza sull'intero spettro delle abilità dell'individuo inteso nella sua unicità e come attore sociale.

quelle legate allo sviluppo della metodologia *task based* (Piccardo *et al.* 2021; Piccardo, Rutherford, Lawrence 2022; Piccardo, North 2019; Van den Branden, Bygate, Norris 2009; per una disamina in ambito italiano si veda Velasquez, Nuzzo 2018). Alcuni studi hanno esaminato l'efficacia di iniziative plurilingui *action-oriented* e *task based* nell'insegnamento delle lingue, riscontrando un atteggiamento favorevole degli insegnanti e un effetto positivo sulla motivazione, il senso di auto-efficacia, l'uso di lingua autentica e l'autonomia negli studenti (Faez *et al.* 2011; Woll 2018); in questo ambito, va ricordato il progetto LINCIRE che ha adottato un quadro teorico costruito attorno alla mediazione e ai concetti collegati di «affordances, agency, and (pluri)language» (Piccardo 2017; Piccardo, Langé 2023)³.

Lungo questa direttrice si può muovere l'insegnante di italiano a stranieri che consideri la diversità linguistica e culturale delle classi e degli studenti una ricchezza e non un ostacolo, che voglia superare la distinzione tra vita reale e contesto di apprendimento e realizzare in classe un approccio plurilingue orientato all'azione attraverso la proposta di compiti di realtà collaborativi, significativi e strategici all'interno di scenari azionali che si concludono con la creazione di un prodotto finale concreto.

Il compito di realtà tipico dell'AoA viene realizzato in una situazione di plurilinguismo che richiede un continuo processo di mediazione e inclusione di tutti gli allievi (Piccardo, Langé 2023: 37).

3. Lo scenario

Secondo Piccardo e Langé (2023: 6): per scenario si intende una sequenza didattica articolata e coerente, sviluppata in un'ottica di progetto, che accompagni e coinvolga gli allievi nel processo di apprendimento delle competenze e delle conoscenze necessarie per svolgere con successo compiti di realtà previsti dallo scenario stesso.

Gli scenari e i *task* orientati all'azione forniscono la cornice all'interno della quale può essere iscritto il processo dinamico di costruzione della conoscenza nelle lingue e attraverso le lingue. Il termine “scenario” è un concetto di portata più ampia rispetto

a “task” e si riferisce alla descrizione complessiva delle attività e dei sotto-task che gli studenti affronterebbero in una situazione reale (Piccardo, North 2019). Di norma uno scenario riporta:

- gli obiettivi di insegnamento e di apprendimento;
- una presentazione della situazione;
- i singoli micro-compiti (sub-task) e il compito culminante (task finale);
- la creazione di una qualche forma di artefatto.

Gli scenari rappresentano un ricco «landscape of affordances»⁴ (Gallagher *et al.* 2017; Rietveld, Kiverstein 2014), supportando così il processo mediato, sociale e cognitivo emergente di apprendimento delle lingue. Gli scenari sono la chiave per rendere operativa la mediazione in classe e promuovere l'educazione plurilingue e pluriculturale (Piccardo 2014; Bourguignon 2010) perché consentono di attivare copioni che attingono contemporaneamente a competenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche, coinvolgendo gli studenti in situazioni autentiche e reali con un obiettivo specifico, con condizioni e vincoli e con la necessità di fare delle scelte.

Negli scenari, gli apprendenti sono agenti sociali, cioè persone reali che esercitano il loro potere d'azione in contesti realistici. Impiegati come cornice per progetti di apprendimento (linguistico), gli scenari contengono uno (o più) compiti orientati all'azione che richiedono di agire con coerenza; gli studenti devono lavorare per raggiungere un obiettivo preciso: la creazione di una qualche forma di artefatto. Ad esempio, nello scenario *Il vernissage misterioso - alla scoperta di nuovi talenti dell'arte!* (Celentin cds.), gli studenti di italiano L2 in gruppo assumono il ruolo di membri di un collettivo artistico internazionale impegnato nell'organizzazione di una mostra presso una prestigiosa galleria d'arte contemporanea. Il tema della mostra, intitolata *Tradizione e Innovazione*, prevede un'esplorazione delle tradizioni artistiche di diverse culture.

Gli studenti devono ideare la biografia e presentare le opere di un'artista visiva di fantasia (scultrice, pittrice, fotografa, ecc.) che incarni elementi appartenenti a diverse tradizioni artistiche, riconducibili

3 Altri studi si focalizzano sul livello universitario (Alvarez, Perez-Cavana 2015; Marshall 2020; Van Viegen, Zappa-Hollmann 2020) dove la prospettiva plurilingue comincia ora a farsi strada. Un progetto all'avanguardia sulla proposta di un approccio plurilingue in contesto universitario è APATCHE <http://www.apatche.eu/?page_id=59>.

4 Lasciamo in inglese *affordance* (letteralmente “invito all'uso”) non trovando un termine in italiano che ne renda il significato. Con *affordance* (Lo Feudo 2017) ci si riferisce alle proprietà degli oggetti (materiali o immateriali) che predispongono chi vi entra in contatto al compimento di un'azione ossia a originare una serie di atti motori. Nell'ambito di uno scenario, sono *affordance* tutte le opportunità di azione linguistica che la situazione autentica innesca.

anche ai contesti nazionali, regionali o locali degli studenti. La presentazione avverrà in occasione dell'inaugurazione della mostra, alla presenza di critici d'arte, collezionisti e appassionati del settore. L'insegnante propone una sequenza in quattro fasi.

FASE 1 | Creazione dell'identità dell'artista. Gli studenti devono inventare il nome, il paese di origine e il percorso artistico dell'artista fittizio. È richiesto che identifichino le principali influenze artistiche che caratterizzano il suo lavoro, includendo riferimenti a tradizioni culturali di origine. Inoltre, devono redigere una biografia che situi l'artista in un preciso contesto storico e culturale, evidenziando i fattori che hanno contribuito allo sviluppo del suo stile.

FASE 2 | Descrizione delle opere. Gli studenti sono invitati a scegliere almeno tre opere rappresentative dell'artista e a descriverle in italiano. Possono avvalersi di strumenti di Intelligenza Artificiale per generare immagini delle opere e includerle nella presentazione.

FASE 3 | Preparazione del vernissage. Ciascun gruppo deve redigere un breve discorso introduttivo rivolto al pubblico dell'inaugurazione, in cui presenta l'artista, il messaggio delle sue opere e le tecniche utilizzate. Deve inoltre preparare un supporto visivo digitale o cartaceo che illustri le opere e accompagni l'esposizione.

FASE 4 | Interazione con il pubblico. Per finire, gli studenti devono simulare un'interazione con il pubblico della mostra, rispondendo a eventuali domande da parte dei "visitatori" in merito alle opere esposte, ai materiali e alle tecniche impiegate, nonché al significato complessivo della produzione artistica presentata.

I descrittori del *Volume Complementare* forniscono la spina dorsale per la progettazione di scenari a livelli diversi di competenza linguistica e con differenti obiettivi didattici. I descrittori della competenza plurilingue e pluriculturale e i descrittori delle scale della mediazione:

- rendono visibile il processo dinamico in cui gli apprendenti, in qualità di agenti sociali, sono implicati;
- enfatizzano la necessità di ricorrere a diverse forme di mediazione;
- esplicitano le risorse alle quali attingere per svolgere i compiti previsti.

Negli scenari gli apprendenti, considerati "agenti sociali", progettano, implementano, impiegano strategie in modo autonomo, mentre l'insegnante ha un ruolo di sostegno e supporto. Gli scenari promuovono

non una dimensione che va oltre la classe, rinforzano le abilità sociali e collaborative degli apprendenti e superano la mentalità monolingue che esclude dalla classe le lingue diverse da quella target.

L'impiego degli scenari richiede agli apprendenti di immergersi in una comunicazione autentica in situazioni reali, sviluppando contemporaneamente le abilità necessarie a raggiungere gli obiettivi comunicativi: niente più apprendimento di abilità isolate (ascolto, lettura, ecc.) o atti comunicativi decontestualizzati (ad esempio, chiedere informazioni) ma lavoro collaborativo per portare a termine il *task* previsto dallo scenario.

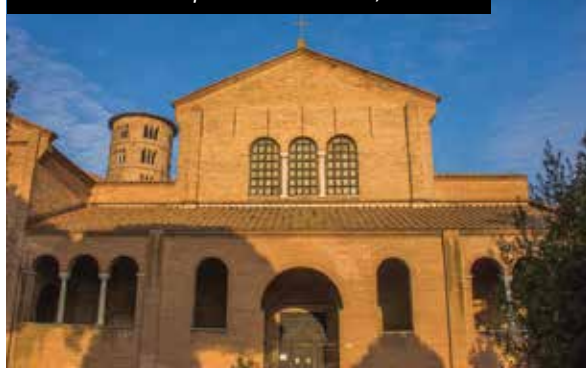
Infine, l'approccio per scenari incorpora una dimensione socioculturale e di cittadinanza attiva che incoraggia gli apprendenti a vivere armoniosamente e agire strategicamente in società diverse dal punto di vista linguistico e culturale. L'AoA promuove lo sviluppo del rispetto per la diversità delle lingue e delle culture dell'altro e prepara gli apprendenti a gestire l'eterogeneità.

4. Uno scenario per sviluppare la mediazione nella classe di italiano L2

Costruire scenari efficaci richiede agli insegnanti un attento lavoro di "artigianato". Gli scenari devono includere un alto livello di abilità linguistiche, pragmatiche e di mediazione, fornire un adeguato livello di complessità e di autonomia, prevedere una componente di valutazione fra pari o di autovalutazione dopo la realizzazione del prodotto finale, ponendo enfasi sulla dimensione della responsabilità condivisa e della presa di decisioni collettiva.

Illustriamo di seguito una proposta di scenario progettata per sviluppare la mediazione in una classe con provenienza culturale diversificata di livello A2-B1 di adulti migranti iscritti in un corso di italiano presso un CPIA, che presenta un compito di realtà con valore sociale e applicazione pratica nella vita quotidiana e sfrutta tutte le risorse (pluri)lingui e (pluri)culturali degli apprendenti.

Basilica Santa Apollinare in classe, Ravenna



Scenario	<i>Le regole della buona convivenza nel nostro condominio</i>
Durata	5 lezioni (8-10 ore in totale)
Compito di realtà	Elaborare, negoziare e presentare un insieme di regole condominiali condivise da un gruppo multiculturale per favorire la convivenza rispettosa
Obiettivo generale	Coinvolgere gli apprendenti in un'attività autentica e cooperativa che simula una riunione condominiale, in cui ciascuno contribuisce alla definizione di norme comuni per una convivenza armoniosa tra persone di culture e abitudini diverse. Il progetto sviluppa competenze comunicative orali e scritte, strategie di mediazione concettuale e testuale, e favorisce l'uso consapevole dell'italiano L2.
Obiettivi specifici di apprendimento e trasversali	• Comprendere testi informativi e regolativi semplici (es. regolamenti condominiali) • Argomentare e negoziare in modo semplice, esprimendo opinioni, accordo/disaccordo • Collaborare in gruppo per scrivere in modo collaborativo un regolamento sintetico • Mediare concetti: spiegare, riformulare, chiarire • Riflettere su comportamenti e abitudini culturali legati alla vita quotidiana (uso degli spazi comuni, gestione dei rifiuti, silenzio, cucina, ecc.) • Autovalutare il proprio contributo in modo riflessivo
Situazione comunicativa di partenza	Immagina di abitare in un condominio dove vivono persone e famiglie provenienti da diversi paesi con abitudini culturali differenti (orari, regole familiari, abitudini alimentari, ecc.). Per vivere bene insieme, il condominio ha bisogno di un regolamento condiviso, comprensibile da tutti e rispettoso delle differenze culturali. In questo scenario, lavorerai con i tuoi compagni per: • discutere e confrontare abitudini culturali • scrivere insieme un regolamento condominiale • presentarlo alla "riunione condominiale" in classe. Il <i>Regolamento della buona convivenza</i> sarà il frutto del lavoro collaborativo della classe e sarà valutato attraverso una griglia condivisa.
Lezione 1	Vivere insieme: esperienze a confronto
Attività	• Brainstorming a partire dalla domanda: "Com'è vivere in un condominio?" • Conversazione guidata per attivare il vissuto personale: esperienze personali (uso dei pronomi, passato prossimo) • Creazione di una mappa collettiva con problemi comuni (rumori, spazzatura, odori, orari di riposo, animali domestici) che consenta il recupero del lessico di base
Sviluppo della mediazione concettuale	• Riformulare e spiegare in modo comprensibile per il gruppo le abitudini del proprio paese • Cercare somiglianze e differenze tra culture diverse, favorendo la comprensione reciproca
Lezione 2	Leggere e capire un regolamento
Attività	• Lettura guidata e semplificata di un regolamento condominiale autentico ma adattato • Costruzione collettiva di un glossario plurilingue di espressioni regolative: "È vietato...", "Si raccomanda di...", "È necessario..."
Sviluppo della mediazione testuale	• Riformulare testi regolativi complessi in forma semplificata (es. parafrasare e ripetere un regolamento in parole semplici)

Scenario	<i>Le regole della buona convivenza nel nostro condominio</i>
Lezione 3	Culture a confronto: che cosa si può fare e che cosa no?
Attività	• Discussione in piccoli gruppi su pratiche culturali: cucinare con molte spezie, ascoltare musica, invitare parenti, ecc. ("Nel tuo paese cosa si fa per...?") • Condivisione in plenaria con l'insegnante facilitatore della negoziazione • Attività di <i>role play</i> per illustrare a un nuovo arrivato il funzionamento di un condominio in Italia e perché alcune abitudini possono essere considerate "fastidiose" (fare richieste gentili, spiegare con tatto, proporre alternative, ecc.)
Sviluppo della mediazione concettuale	• Spiegare comportamenti e norme socioculturali evitando stereotipi • Riformulare usi e costumi del proprio contesto in modo accessibile ad altri
Lezione 4	Scriviamo insieme il nostro regolamento
Attività	• Redazione collaborativa in gruppo con ruoli assegnati (moderatore, segretario, portavoce, osservatore linguistico) • Scelta in gruppo di 2-3 regole per diverse aree (rumori, rifiuti, orari, odori, spazi comuni, ecc.) e scelta dei canali e delle modalità di presentazione (cartellone, audio, presentazione orale, ecc.)
Sviluppo della mediazione testuale	• Scrittura collaborativa di un testo regolativo da condividere con altri, comprensibile e accogliente per tutti • Riformulare per la comprensione collettiva ("Questa frase è chiara per tutti? Come possiamo riscriverla?")
Lezione 5	Presentazione e approvazione del regolamento
Attività	• Presentazione dei gruppi delle proposte elaborate con supporti visivi (cartelloni, disegni, simboli, foto) in una simulazione di riunione condominiale • Votazione delle regole da includere nel regolamento • Lettura finale condivisa e firma simbolica del regolamento
Sviluppo della mediazione testuale (orale e scritta)	• Presentare oralmente in modo efficace e comprensibile il testo regolativo • Sfruttare supporti visivi o traduzioni se necessario (cartelli illustrati, riassunti in L1)
Sviluppo della mediazione concettuale	• Discutere in plenaria le proposte per la negoziazione finale • Esplicitare i criteri usati per scegliere le regole migliori
Prodotto finale atteso	Il <i>Regolamento della buona convivenza</i> scritto, illustrato e/o presentato oralmente, frutto della collaborazione dell'intera classe. Questo artefatto potrà essere esposto nei locali del CPIA, condiviso con altri corsi e usato per future attività di accoglienza o mediazione.

L'ultima lezione integra una fase di chiusura e sintesi dello scenario tramite un momento di riflessione metacognitiva seguito dalla valutazione fra pari e l'autovalutazione strutturata.

5. Conclusioni

I cambiamenti in atto nella società del XXI secolo implicano la necessità di un cambio di paradigma nell'insegnamento delle lingue: non si tratta (semplicemente) di comunicare in un'altra lingua (come avviene con le attività comunicative tradi-

zionali) ma di agire collaborativamente attraverso la lingua, con scenari di apprendimento basati su progetti. Se la competenza linguistico-comunicativa resta al centro della didattica, va oggi considerata non più come un insieme di parti, di funzioni della lingua da insegnare in successione, ma come una competenza olistica, trasversale, che si sviluppa attraverso delle *affordance* che stimolano lo studente a confrontarsi con compiti di realtà complessi, interrelati, sociali, che prevedono il coinvolgimento di tutte le competenze dell'individuo.

In questa ottica, la mediazione definita nel QCER-VC rappresenta una competenza chiave che sostiene un approccio pedagogico trasformativo: la classe di lingua si trasforma in uno spazio plurilingue di apprendimento dinamico in cui la co-costruzione di significato e la negoziazione interculturale sono centrali. Gli scenari didattici orientati all'azione offrono un contesto autentico per l'integrazione di attività di mediazione e per l'applicazione di strategie di mediazione, consentono agli apprendenti di diventare agenti sociali attivi capaci di sfruttare le proprie risorse (pluri)lingui ed esistenziali con l'obiettivo di negoziare significati e creare ponti tra culture diverse e favoriscono lo sviluppo dell'autonomia e del senso di auto-efficacia negli apprendenti, preparandoli ad affrontare compiti e sfide della vita reale.

Esplorare le potenzialità della mediazione e degli scenari didattici in contesti educativi differenti dovrebbe rappresentare una priorità per la ricerca futura – come integrare in modo efficace mediazione e scenari nei curricoli? Come implementarli nei manuali e nei materiali didattici? Come inserirli nella formazione degli insegnanti? – e costituire un passo cruciale verso un'educazione linguistica inclusiva orientata alla cittadinanza attiva.

Riferimenti bibliografici

- Álvarez I., Pérez-Cavana M.L., 2015, *Multilingual and multicultural task-based learning scenarios: A pilot study from the MAGGIC project*, «Language Learning in Higher Education», 5 (1), pp. 59-82.
- Balboni P., 2009, *La mediazione linguistica e culturale: un approccio filosofico*. In Serragiotto G. (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*, Venezia, Studio LT2, pp. 25-36.
- Bourguignon C., 2010, *Pour enseigner les langues avec les CERCL - clés et conseils*, Parigi, Delagrave.
- Celentin P., cds, *Italiano Lx*, Atene, Ornimi.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa/Università degli Studi di Milano, 2020, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. <urly.it/313t6s>.
- Faez F. et al., 2011, *Teachers' reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms*, «Synergies Europe», 6, pp. 109-120.

- Gallagher S., Martinez S., Gastelum M., 2017, *Action-space and time: Towards an enactive hermeneutics*. In Janz B. (ed.), *Hermeneutics: Place and Space*, Berlino, Springer, pp. 83-96.
- Lo Feudo G., 2017, *Comunicazione e didattica tra affordance e testualità*, «Filosofi(e) Semiotiche», 4 (1), pp. 28-41. <http://bit.ly/46ptnVg> (ultimo accesso: 10.06.2025).
- Machetti S., Siebetscheu R., 2017, *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Bologna, Il Mulino.
- Marshall S., 2020, *Understanding plurilingualism and developing pedagogy: teaching in linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian university*, «Language, Culture and Curriculum», 33 (2), pp. 142-156.
- Piccardo E., 2017, *Plurilingualism as a catalyzer for creativity in superdiverse societies: A systemic analysis*, «Frontiers in Psychology», 8.
- Piccardo E., 2014, *From communicative to action-oriented: A research pathway*. Government of Ontario and the Government of Canada/Canadian Heritage. <http://bit.ly/3G-qPxf> (ultimo accesso: 10.06.2025).
- Piccardo E., North B., 2019, *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*, Bristol, Multilingual Matters.
- Piccardo E., Germain Rutherford A., Lawrence G., 2022, *The Routledge handbook of plurilingual language education*, New York, Routledge.
- Piccardo E., Langé G. (a cura di), 2023, *La classe plurilingue. Insegnare con un approccio orientato all'azione*, Milano, Sanoma.
- Piccardo E. et al., 2021, *Innovative features of a plurilingual approach in language teaching: Implications from the LINCIRE project*. «Critical Multilingualism Studies», 9 (1), pp. 128-155.
- Rietveld D.W., Kiverstein J., 2014, *A rich landscape of affordances*, «Ecological Psychology», 26 (4), pp.325-352.
- Van den Branden K., Bygate M., Norris J. (eds.), 2009, *Task-based language teaching: A reader*, Amsterdam, John Benjamins.
- Van Viegen S., Zappa-Hollman S., 2020, *Plurilingual pedagogies at the post-secondary level: possibilities for intentional engagement with students' diverse linguistic repertoires*, «Language, Culture and Curriculum», 33 (2), pp. 172-187.
- Velasquez D., Nuzzo E., 2018, *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma, RomaTre Press.
- Woll N., 2018, *Investigating dimensions of metalinguistic awareness: What thinkaloud protocols revealed about the cognitive process*, «Language Awareness», 27 (1/2), pp. 167-185.



Mosaico: Giustiniano, Ravenna