

Studi e ricerche 13

e-ISSN 2610-9123
ISSN 2610-993X

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide
dell'internazionalizzazione

a cura di
Carmel Mary Coonan, Ada Bier
e Elena Ballarin



Edizioni
Ca' Foscari



La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Studi e ricerche

13



Edizioni
Ca' Foscari

Studi e ricerche

Direttore | General Editor

prof. Eugenio Burgio (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory Board

Vincenzo Arsillo (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Agar Brugiavini (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Giovanni Colavizza (École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Suisse)

Giulio Giorello (Università degli Studi di Milano, Italia)

Comitato scientifico del IV Congresso DILLE | IV DILLE Conference's Advisory Board

Carla Bagna (Università per Stranieri di Siena, Italia)

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia)

Cristina Bosisio (Università Cattolica di Milano, Italia)

Carmel Mary Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Daria Coppola (Università di Pisa, Italia)

Paola Leone (Università di Lecce, Italia)

Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia)

Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia)

Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia)

Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia)

e-ISSN 2610-9123

ISSN 2610-993X

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/studi-e-ricerche/>



La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

Atti del IV Congresso della società di Didattica
delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE
(Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017)

a cura Carmel Mary Coonan, Ada Bier
ed Elena Ballarin

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2018

La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017)

Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin (a cura di)

© 2018 Carmel Mary Coonan, Ada Bier, Elena Ballarin per il testo

© 2018 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it/>

ecf@unive.it

1a edizione maggio 2018

ISBN 978-88-6969-227-7 [ebook]

ISBN 978-88-6969-228-4 [print]

Si dichiara che i testi del presente volume sono stati sottoposti a revisione dai membri del Comitato Scientifico.

Patrocinio

Il IV Congresso DILLE (Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione*, è stato organizzato con il patrocinio del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, del Centro di Ricerca in Didattica delle Lingue Straniere e del Dottorato in Scienze del Linguaggio della Scuola Dottorale di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. Atti del IV Congresso della società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa DILLE (Università Ca' Foscari Venezia, 2-4 febbraio 2017) / A cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin. — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2018. — 680 p.; 23 cm. — (Studi e ricerche; 13).

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-228-4/>

DOI [10.14277/978-88-6969-227-7/SR-13](https://doi.org/10.14277/978-88-6969-227-7/SR-13)

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Sommario

Introduzione	11
TESTIMONIANZE DAL CONGRESSO: MACARO E VEDOVELLI	
<i>English Medium Instruction</i> A Research Agenda for a Worldwide Phenomenon Ernesto Macaro	15
Tullio De Mauro, l'educazione, il plurilinguismo Massimo Vedovelli	21
1 L'ITALIANO NEL PROCESSO DELL'INTERNAZIONALIZZAZIONE	
1.1 L'ITALIANO NELLA SCUOLA	
Classe multietnica o internazionale? Categorizzazioni e educazione linguistica Rosa Pugliese	33
Lettura e percorsi di semplificazione del testo Ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2 Rossella Abbaticchio	57
<i>Child Language Brokering:</i> la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti Federica Ceccoli	71
Spagnolo Lingua di Origine e <i>Italstudio</i> in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico Elena Firpo, Laura Sanfelici	83

La certificazione glottodidattica DILS-PG
Saperi testati e profilo degli iscritti all'esame di II livello
Nicoletta Santeusanio 95

La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue
Raymond Siebetcheu 117

Rilevare, osservare, consultare
Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado
Lorenzo Zanasi, Maria Stopfner 135

1.2 L'ITALIANO ALL'ESTERO

Mobilità degli studenti: quali competenze per garantirne la qualità?
Studio di caso
Samira Dlimi, Simone Giusti 151

La formazione degli insegnanti di italiano in Austria
Scenari futuri e proposte operative
Cristina Gavagnin 167

L'interculturalità nella didattica dell'italiano a Malta
Marco Micallef, Sandro Caruana 185

La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna
Modelli a confronto
Paolo Nitti 199

1.3 GLI STUDENTI UNIVERSITARI INTERNAZIONALI E L'ITALIANO

L'approccio del *Linguistic Landscape* applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali
Carla Bagna, Francesca Gallina, Sabrina Machetti 219

Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico
Elena Ballarin 233

Un percorso di letteratura italiana per studenti cinesi in mobilità internazionale
Il laboratorio di analisi testuale
Valeria Caruso, Anna De Meo 251

I bisogni linguistici ed interculturali degli studenti di italiano L2 in contesto universitario

Un'indagine presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

Michele Daloso

267

Italiano L2 a studenti in mobilità

Nuove competenze per gli studi universitari

Eleonora Fragai, Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco

283

Il sillabo interattivo

Una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri

in scambio con l'Università di Padova

Ivana Fratter, Luisa Marigo

305

Studenti internazionali in mobilità

La questione del lessico della conoscenza in italiano L2

Francesca Gallina

323

Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica

Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica

Carlo Giordano

341

Internazionalizzazione dell'internazionalità

Azioni a supporto delle matricole 'straniere' nei corsi accademici in italiano

Roberta Grassi

361

VPI online: un approccio glottodidattico

alla verifica della preparazione iniziale all'università

Marco Mezzadri, Flora Sisti

381

2 ALTRE LINGUE NEL PROCESSO DELL'INTERNAZIONALIZZAZIONE

2.1 INTERCULTURALITÀ

Valorizzare la diversità linguistica e culturale

Uno studio di caso

Daria Coppola, Raffaella Moretti

397

Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale

Claudia Borghetti

413

Lingua araba a scuola: nuove prospettive glottodidattiche

Francesca Della Puppa

429

Mobilità internazionale e competenza comunicativa interculturale
Un profilo degli studenti in entrata
Laura Tarabusi 441

2.2 CLIL

CLIL: il punto di vista degli studenti
Il caso della Lombardia
Sonia Bailini, Cristina Bosisio, Silvia Gilardoni, Mario Pasquariello 467

English-Taught Programs and Scaffolding in CLIL Settings
A Case Study
Giovanna Carloni 483

Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL
Analisi dei dati di un'esperienza internazionale
Bruna Di Sabato, Letizia Cinganotto, Daniela Cuccurullo 499

Museum Learning Through a Foreign Language
The Impact of Internationalisation
Fabiana Fazzi 519

La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL
Marcella Menegale 539

2.2 EMI

The Case of the Non-Native English Speaker in EMI
Caroline Clark 563

Teaching Writing in EAP Contexts
A Case Study of Students' Reactions to the Use of Blogs
for Academic Writing Tasks
Viorica Condrat 577

Supporting the Switch to Teaching International Classes
in Tertiary Education
Francesca Costa, Amanda Murphy 599

Multimodal Input for Italian Beginner Learners of English
A Study on Comprehension and Vocabulary Learning
from Undubbed TV Series
Valeria Galimberti, Imma Miralpeix 615

2.4 INTERCOMPRESIONE

Il ruolo dell'intercomprensione linguistica nella (tras)formazione docente

Per una didattica ad 'alta mobilità internazionale'

Anna Bertelli, Barbara Gramegna

629

Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue

Il caso del progetto MIRIADI

Edith Cognigni, Sandra Garbarino

645

Intercomprensione orale tra lingue romanze

Cognizione ed emozione all'ascolto di suoni

e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso

Annalisa Tombolini

663

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Introduzione

Carmel Mary Coonan

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il fenomeno dell'internazionalizzazione, legato alla globalizzazione, è sempre più presente in ogni sfera della vita economica, sociale e culturale del paese. È evidente quindi che la sua presenza sia una realtà anche nel sistema educativo. Basti notare la natura multilingue e multiculturale delle aule scolastiche e universitarie, l'incremento della mobilità (in entrata e in uscita) di studenti e docenti, l'uso veicolare delle lingue straniere e l'incremento esponenziale di *English-taught programmes* all'università, la diffusione dell'inglese come lingua franca, la crescita di programmi internazionali di scambio, di studio e di ricerca e, non ultimo, la nascita, soprattutto ma non solo a livello universitario, di 'politiche d'internazionalizzazione' al fine di ottimizzare e valorizzare il fenomeno.

In ambito educativo vengono a crearsi nuove condizioni culturali e linguistiche, nuove esigenze e problemi quali, ad esempio, la crescente necessità di intercomprensione e di competenze comunicative interculturali, le problematiche connesse con l'italiano come lingua seconda e come lingua dello studio, la questione della lingua madre e la scolarizzazione; la presenza di 'nuove' lingue non comunitarie, la competenza linguistica plurilingue degli studenti e dei docenti, e così via. In sostanza, gli effetti dell'internazionalizzazione sono ad ampio raggio e l'impatto è evidente sull'educazione linguistica, sui programmi formativi (ad esempio, la dimensione internazionale dei curricula universitari), sulla formazione dei docenti, sull'erogazione di corsi (ad esempio, i MOOCs) e molto altro ancora.

Dietro lo sfondo della crescente natura internazionale del sistema educativo, il Congresso esplora le implicazioni per l'insegnamento/apprendimento delle lingue e per l'educazione linguistica in generale.



Il volume è organizzato in due parti introdotte da «Testimonianze dal Congresso: Macaro e Vedovelli».

«Testimonianze dal Congresso: Macaro e Vedovelli» riporta gli interventi del *keynote speaker* Ernesto Macaro sulla questione dell'internazionalizzazione nel sistema educativo dalla prospettiva universitaria e di Massimo Vedovelli con un omaggio a Tullio de Mauro e al suo ruolo fondamentale nello sviluppo dell'Educazione Linguistica in Italia.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-0

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

I due interventi introducono i due filoni fondamentali del Congresso - l'internazionalizzazione del sistema educativo (a tutti i livelli) e l'educazione linguistica soprattutto dal punto di vista del ruolo giocato dalla lingua italiana e dalle lingue straniere nel processo stesso.

Parte 1: «L'italiano nel processo dell'internazionalizzazione»

In questa parte vengono raccolti articoli riguardanti tre temi: l'italiano nella scuola; l'italiano all'estero; gli studenti universitari internazionali e l'italiano.

Parte 2: «Altre lingue nel processo dell'internazionalizzazione»

In questa parte vengono raccolti articoli inerenti i seguenti temi: Interculturalità, CLIL, EMI e Intercomprensione.

Testimonianze dal Congresso: Macaro e Vedovelli

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

English Medium Instruction

A Research Agenda for a Worldwide Phenomenon

Ernesto Macaro

(University of Oxford, United Kingdom)

Let me start by giving you a bit of an introduction to *EMI Oxford* which is the group of people in the Department of Education at the University of Oxford who are focusing on research in English Medium Instruction (EMI). What we are trying to do at EMI Oxford is to act as an observatory of the global phenomenon of EMI. We take a neutral but where appropriate critical stance on what we observe. We are able to take this stance because the UK is not an EMI country according to the definition which we have adopted which is:

The use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions in which the majority of the population's first language is not English.



Because the UK is not an EMI country when we observe the phenomenon and write about it we are not under any pressure from government agencies or other groups to adopt a particular stance. I should point out that the definition is by no means watertight. Indeed it is there to be challenged by the many different contexts in which content subjects are being taught through the medium of English. Nor is EMI, in my view, to be considered as a fixed object but one which is evolving. The challenge is for that evolution to occur on the basis of involving all the key participants and stakeholders in the process rather than it being a top-down imposed system of delivering education – which appears to be the case at the moment.

Acting as an observatory through research means that we have to carry out research at both a country-specific level and at a global level, where possible using comparative techniques. Looking at the broader global picture and comparing contexts in which EMI is operating is important if we are to move beyond the single institution case study (a predominant feature of current EMI research) towards a broader and more nuanced understanding of how local factors influence its implementation and ultimately its success or failure. To do this kind of research we need 'friends'

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-1

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

around the world to help us. Clearly we do not have the resources to go and spend weeks or months in other countries in order to collect data. I have been heartened by the response of these 'friends' in wishing to help us collect data. An example of this help from our friends is the current research project on the certification of EMI teachers in Higher Education where we are collecting the views of EMI teachers and university managers on whether it is possible to arrive at a certification of competence to teach through the medium of English and at what level that certification might be offered: institutional, national or international level.

As well as carrying out research on EMI our centre tries to act as a resource for other EMI researchers and for teachers around the world. So for example my colleague Jessica Briggs has built up a corpus of EMI lectures in Higher Education which eventually will be available as a resource on our website. We have also carried out a systematic review of EMI in secondary and tertiary phases of education and a 'systematic map' of where that research has taken place, the methods used and the findings obtained will be sketched out in tabular form on our website. We also offer teacher development courses on EMI (currently for secondary and tertiary phases only) either in-country or at Oxford.

For the purposes of this conference I am mainly focusing at the HE level. So what are the aims of EMI in HE? Is the aim simply to internationalise universities by attracting more lucrative international students and rising in the university rankings? Is the aim to facilitate learning of subjects by home students by, as it were, harmonising the research literature written in English with the medium in which the course is delivered? Is EMI in HE a way of ensuring that home students (for example Italian students) can compete in a world market? Or is the aim to build/improve English language capacity of the home country, i.e. Italy? The question which then needs to be asked is: are these aims shared by all the participants in the process - particularly the teachers and students? And with regard to improving the English language capacity of the home country, is there a suggestion here that the teaching of English as a Foreign Language (as a subject in itself) in secondary schools and universities has failed? If it is seen to have failed then why has it failed?

Another set of aims of EMI in HE could be that it is seen as a new multilingual and multicultural tool for developing intercultural communication. If students of many different cultural backgrounds learn academic subjects through the same language will they become more tolerant of each other's cultures and make for a more harmonious and peaceful world? Or is it that EMI offers authentic forms of language learning. Language teachers have been arguing for decades what 'authenticity' means in the foreign language classroom. Is EMI the epitome of authenticity in that without quality and successful communication the learning of content will not take place? Or finally is EMI a way of forcing change in HE pedagogy? In many

parts of the world, Europe included, there is the strong suggestion that teaching in universities is very 'transmissive', knowledge handed down from teacher to student without taking into account where the latter is starting from. Could EMI bring about a change in pedagogy by forcing it to be more interactive and student-centred? Once again, we need to ask: are all these possible aims understood and shared by the participants in the process?

I am sure we are all aware of what are the national and supranational drivers for EMI. In Europe the Bologna Process has aimed and succeeded to a great extent in facilitating student mobility across countries. Ironically though that process appears to have run counter to the European Union's aim of plurilingualism by creating a situations where student mobility necessitates a lingua franca for the purposes of teaching academic subjects to mixed groups of students and, of course, the main candidate for that lingua franca is English. We will have to wait and see if there is an impact of Brexit on EMI in Europe!

Europe is of course not the only geographical area of the world trying to encourage student mobility; the Association of South-East Asian Nations has very similar ambitions and links these very strongly with that area's economic development. The language of the ASEAN has been established, without opposition, as English.

We know that in Italy as in the rest of Europe EMI in HE is on the increase. This mirrors our findings of a 54 country survey across the world facilitated by the British Council which shows that the vast majority of countries surveyed were aiming to increase their EMI offer and internationalise their universities. However we also found that rarely did these countries or institutions have clear language policies in general and EMI policies in particular. So for example we found little evidence that there were guidelines as to how to introduce, implement or monitor EMI programmes. There was little evidence that there was a policy on whether it should be English-only in the EMI classroom or whether codeswitching was to be permitted or even encouraged.

We also found from this study that EMI was putting a downward pressure on the secondary sector to also adopt English as a medium or the medium of instruction. A typical and important example is Hong Kong where eight of its ten universities are offering programmes totally through the medium of English and the other two are offering some programmes or part programmes through the medium of English - one of these even being The Chinese University of Hong Kong!

In the same study we also asked about public opinion or media opinion about EMI in those countries. We could sum this up by saying that generally opinion is favourable to it or ambivalent but rarely completely against it. Opinion in favour is generally couched in terms of 'globalisation' and therefore the need for 'internationalisation', these being the inevitable

consequences of the status of English as an international language. Some sections of certain societies even see it as a way of maintaining or creating a social elite – parents see EMI as a way of distinguishing their sons and daughters from those learning subjects through the medium of the home language. Where public opinion is ambivalent or controversial is usually couched in terms of the recognition that there is simply not the level of English proficiency able to make EMI a success, neither among teachers nor students. Another reason why EMI is controversial is because of the colonial past affecting certain countries such as Malaysia and the Philippines although of course in some countries the ‘colonial’ medium of instruction is occasionally adopted as a ‘unifying force’ among many ethnic and linguistic groups – see for example Sri Lanka, Nigeria or Cameroon. Other concerns about EMI is the lack of pre-service training or in-service professional development for teachers being asked to teach through EMI.

There are basically three types of EMI programme implementation. There is what is called the Preparatory Year Model (PYP) in countries such as Turkey and Saudi Arabia where students leaving secondary school are given in universities an intensive year of English language learning prior to starting an EMI programme. The second type could be called the university support model where no PYP is available but access to EMI is for all potential students although it is expected that they then get concurrent support from English language specialists. The third model is where there is some kind of selection system for accessing EMI courses. Those that have reached a level of English considered to be sufficient are admitted, those that have not are channelled into home language medium of instruction. This last model, I would argue, is the least egalitarian model and is the one that is most likely to be socially divisive in that better off parents are able to ensure that their sons and daughters reach the requisite level of English by providing them with private language tuition.

I would like to finish off this talk by giving you an insight into the systematic review of EMI research that we have carried out at Oxford. In case you are not familiar with the concept of systematic reviewing, the basic idea is that it is carried out by a team of researchers, rather than one individual, and a review protocol is established whose prime aim is to avoid bias in reviewing the research evidence available. Thus, in our case, we carried out extensive electronic searching using a number of key terms including CLIL and ‘Content based’. We established inclusion criteria whereby we included doctoral theses which are often omitted from other ‘narrative’ reviews. We produced the systematic map I have already mentioned. Most importantly for the 83 EMI studies in HE two reviewers independently carried out in-depth reading of each research paper and then came together to decide on its method, its findings and the quality of the research.

I will now summarise briefly the review findings of the 83 studies of EMI in Higher Education. First of all there is absolutely no consensus as

to what label we should be using: English Medium Instruction; English as a Medium of Instruction; English Medium Education; English Taught Programmes; Content and Language Integrated Learning (CLIL); Content-Based Language Teaching (CBLT); Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE). All these are labels which have been used in the literature sometimes with no attempt to explain why a particular label is being used. Moreover it is unclear which might be the 'umbrella term', the superordinate term which encompasses the others. Some authors claim that CBLT is the umbrella term, some claim that CLIL is, others that EMI should be considered the superordinate term.

Second, there is a lack of specification about what the construct is; what the label actually represents beneath the surface, as it were. Are we talking about all instruction being in English or only some? And if it is 'some' then are two languages (the home language and English) being kept separate or mixed in the same lesson or lecture? A related issue is which subjects are being taught through EMI? Are they what we might call 'hard EMI subjects' such as Biology, Engineering, Geography, Politics, and Economics. Or are they what we might call 'soft EMI subjects' such as International Business Studies, Applied Linguistics, or TESOL. This hard and soft distinction is my own based on the notion that the 'hard EMI subjects' can be perfectly well taught in the home language, but a choice is made by the institution to offer them in English. On the other hand it would be difficult not to use in some way the English language in those subjects which I have labelled 'soft EMI subjects'.

Third, in terms of bringing all the evidence together from the systematic review it is beyond doubt that our own findings were correct: EMI is increasing on a world-wide basis in practically every country covered by the research we reviewed. The rate of increase of course is highly variable. So for example whilst South Korea is rapidly expanding its EMI provision, Japan is moving more cautiously despite the launch of the Global 30 project (the ambition of which has now been curtailed) which aimed to attract some 300,000 international students to Japanese universities.

Fourth, in line with the growth of EMI provision, the field of EMI research has grown, particularly post-2005. However this research is dominated by investigations into teacher beliefs and student beliefs or reactions to EMI. Whilst I would definitely agree that these investigations are important, research also needs to ask different research questions, not least, if sticking to teacher and learner beliefs, do those beliefs change over time? There is very little research on the impact of EMI on English language learning. This is surprising given the claimed benefits of 'immersion' in the language brought about by EMI. We have some evidence that it improves listening skills but it is not convincing evidence because of often the lack of an adequate comparison group not taking an EMI course but relying on EFL provision only. There is even less evidence that there is no

detrimental impact on content learning as would be judged by objective tests. We have the views of teachers and learners and these tend to suggest some, at least short term, detrimental impact on content learning but we do not have hard evidence from assessments.

Fifth, the EMI research field tends to divide itself in secondary education (often labelled CLIL) and tertiary. However very rarely are there studies looking at transition between the two phases. Yet I would argue that the transition from learning a subject through English at secondary schools (as in the current situation in Italy with the *scuole superiori*) to EMI at university is a crucial one to ask and investigate.

Sixth, a number of variable are not explored. One of these is gender. Now people might ask why gender should be an issue in EMI? Well the answer is that subjects are gendered in many countries. Females tend to opt for language-based studies; males for subjects such as engineering. Can EMI bring about a change in the gendered nature of an academic subject? Might we see more female engineers and more male language teachers? The other variable which needs further exploration is the private versus state sector. There are some indications in the research reviewed that the private universities are quickly increasing their EMI offer and that state universities are having to compete with them for student numbers. It therefore would be useful to have private versus state as a variable when examining outcome variables such as improved language learning, impact on content learning, *actual* career opportunities offered by EMI (as opposed to merely anecdotal/aspirational ones), impact on equality issues in a particular country or jurisdiction.

So, to sum up, we have a rapidly developing phenomenon in HE which is having an impact on secondary education and on all sorts of other aspects of teacher and student life. As yet however we have only scratched the surface in terms of research into what exactly is happening. There is still plenty more quality research to be done!

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Tullio De Mauro, l'educazione, il plurilinguismo

Massimo Vedovelli

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Tullio De Mauro (1932-2017) ha incarnato in modo paradigmatico l'educazione linguistica e la linguistica educativa in Italia. Nonostante la sua ritrosia personale e l'umiltà che lo portava a non rivendicare alcuna priorità; nonostante la sua generosità nel lasciare ad altri la paternità di idee e innovazioni, i fatti sono chiari: è stato De Mauro ad avere non tanto introdotto il termine, quanto ad avere inserito il concetto in un quadro teorico generale e in una specifica prospettiva che lega la ricerca scientifica, la scuola, la società.

La novità di De Mauro sta in questo: nell'aver avuto la capacità intellettuale di vedere come la questione dell'educazione linguistica abbia una poliedrica identità: è al centro delle vicende linguistiche nazionali; presuppone questioni teoriche generali relative ai principi di funzionamento dei linguaggi e delle lingue, ovvero all'universo simbolico; e, infine, si lega a questioni culturali che hanno specificamente caratterizzato le vicende italiane, comprese quelle della formazione e, al loro interno, la dimensione linguistica.

In questo ricordo mi è difficile tenere separati il piano personale, e gli affetti che ne sono coinvolti, da quello che neutralmente ricostruisce lo studioso, i suoi interessi, i risultati delle sue indagini. Ugualmente, mi è difficile condensare l'immensa produzione scientifica, la pluralità dei temi, la poliedricità dello scienziato.

Nel tentare di ricostruire almeno per grandi linee quello che De Mauro è stato per l'educazione linguistica colgo lo spunto del tema di questo convegno della DILLE ripercorrendo alcuni suoi scritti.

Nel 1966, nella rivista *Riforma della scuola* (XII, nrr. 6-7, 46-49), che alcuni ricorderanno, De Mauro pubblica «L'insegnamento delle lingue e la linguistica moderna», rinominato «L'insegnamento delle lingue straniere e la linguistica», nel successivo *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*, del 1977 (Roma: Editori Riuniti, 27-34).

Sono quelli gli anni che esemplarmente segneranno tutto il suo modo di procedere che vede uniti ricerca scientifica, formazione, impegno civile. Sono gli anni in cui ha appena pubblicato la *Storia linguistica dell'Italia unita* (1963; d'ora in poi: SLIU); *Introduzione alla semantica* è del 1965;

Ludwig Wittgenstein. *His Place in the Development of Semantics* è del 1967; l'edizione del *Corso di Linguistica Generale* di F. de Saussure è anche del 1967.

Anni di impegno teoretico; di ricostruzione delle vicende storico-linguistiche, sociali e culturali dello Stato unitario; di ridefinizione dei fondamenti della linguistica moderna.

Nella SLIU le tematiche formative e linguistico-educative hanno un posto di rilievo: sono affrontate nell'analisi dell'analfabetismo; attraversano l'analisi dell'evoluzione dei dialetti e dei processi di italianizzazione; accompagnano le migrazioni interne e verso l'estero; costituiscono il retroterra dell'industrializzazione e dell'urbanizzazione che hanno determinato l'identità del Paese.

La tesi della SLIU è che nessuna vicenda linguistica, sociale, culturale nazionale possa essere inquadrata compiutamente senza considerare il convitato di pietra che è la scuola e la sua azione, il suo atteggiamento verso la questione della lingua. Che per De Mauro è, in realtà, la questione delle lingue.

Poi, affrontando le visioni che Ludwig Wittgenstein aveva del linguaggio, delle lingue e della lingua, non sfugge a De Mauro la vicenda di maestro elementare del filosofo austriaco e il ruolo del suo *Dizionario per le scuole elementari* non solo come strumento didattico, ma come testimonianza del percorso della sua riflessione filosofica.

E ancora, nell'edizione critica del *Corso di linguistica generale* di Saussure, De Mauro ritrova le condizioni di possibilità per poter pensare allo sviluppo di una capacità, quella linguistica, inserita entro una facoltà più generale, quella simbolica, che vive nella costante dialettica fra l'istanza della concretezza degli usi e quella dell'astrazione del sapere e della formalizzazione.

La lingua, al centro dell'attenzione della scuola, ha al proprio interno le ragioni della società e della storia, della massa parlante e del tempo; e la dialettica fra spirito di campanile e forza di interscambio definisce lo spazio nel quale le lingue entrano in contatto, negli individui e nelle comunità. In questo disegno teoretico e storico-linguistico la scuola diventa il luogo elettivo della dialettica fra la visione monolingvistica, e perciò riduzionistica, e quella plurilinguistica come quadro di riferimento e obiettivo dell'azione educativa. Il concetto di 'educazione linguistica' diventa così il fulcro della proposta demauriana.

De Mauro ha bisogno di giustificare tale centralità non soltanto entro un quadro concettuale, entro un modello teorico generale, ma nella storia stessa delle discussioni su tale materia. Il fatto che ripetutamente sottolinei quanto tale concetto sia stato al centro dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice non è soltanto il giusto riconoscimento di una origine lontana nel tempo (e specificamente italiana) per lo sviluppo della prospettiva linguistico-educativa: è la ricerca del tassello necessario per

mettere in coerenza le implicazioni educative derivanti dalle vicende linguistiche nazionali postunitarie e dalle discussioni fra manzoniani e antimanzoniani.

Se la prospettiva monolingvistica e puristica (interpretata scolasticamente) era stata la strada scelta dalle istituzioni, è proprio nella riflessione di un uomo delle istituzioni qual era stato Giuseppe Lombardo Radice che De Mauro ritrova la linea alternativa a livello di azione formativa. Il monolinguisma istituzionale non era l'unica via possibile per lo sviluppo linguistico della comunità nazionale; Lombardo Radice viene ad avere per De Mauro, allora, la funzione di primo elaboratore a livello pedagogico di una linea che aveva in Ascoli il suo referente sul piano teorico e storico-linguistico.

In Lombardo Radice De Mauro non ritrova solo la definizione pedagogico-linguistica di una posizione teorizzata da altri sul piano storico-linguistico, ma anche la definizione pedagogico-linguistica di una visione generale della facoltà simbolica e dei suoi processi. Quella che Lombardo Radice chiama 'educazione all'originalità linguistica', in De Mauro è quella educazione alla creatività semiotica e linguistica che tanta parte ha nella sua modellizzazione dell'universo semiotico.

Radici lontane, dunque, all'educazione linguistica che dalla metà degli anni Sessanta vede uniti De Mauro e Renzo Titone e M. Teresa Gentile, e poi tutti gli altri giovani linguisti che, dopo avere fondato la Società di Linguistica Italiana, creano il GISCEL, luogo di incontro fra il mondo della scuola e quello della ricerca scientifica di linguistica.

In questa ricerca di radici lontane De Mauro intende anche esaltare una specificità nazionale: una visione non certo nazionalistica, ma che è cosciente del necessario senso di orgoglio per appartenere a una nazione che eredita un immenso patrimonio culturale e linguistico, e che primeggia fra i Paesi europei anche per il suo plurilinguismo, per la varietà dei suoi assetti idiomatici. Orgoglio di appartenere, ma anche di contribuire a elaborare, come classe dirigente, una politica linguistica.

Non so se l'espressione 'politica linguistica' sia antica nella riflessione di De Mauro come quella di 'educazione linguistica', ma senza dubbio tutta la sua riflessione, la sua azione sull'educazione linguistica è stata una proposta di politica linguistica, accompagnata spesso dal senso di scoramento per i tentativi falliti, e ugualmente però anche sostenuta dalla soddisfazione di vedere cambiare se non l'atteggiamento di una parte istituzioni e del mondo politico, almeno parte delle leggi, degli atteggiamenti degli insegnanti, dell'azione della scuola.

Non c'è stato ambito in cui la riflessione teorica in De Mauro non sia stata accompagnata da quella di linguistica educativa, di didattica delle lingue, di glottodidattica. Si è trattato di una riflessione condotta in modo perseverante e trasversale, che ha trovato momenti di spicco diventati quasi bandiera di un diverso modo di fare scuola.

L'attenzione all'educazione linguistica parte dalle scuole per l'infanzia (e l'esperienza di ricerca e sperimentazione di Scandicci diventa un punto di riferimento).

Sempre l'attenzione per i più piccoli si ritrova nelle Tesi GISCEL, declinata fino al ruolo della sana alimentazione per il corretto sviluppo del linguaggio nel bambino.

L'atteggiamento sperimentale ritorna nelle scuole medie, alla elaborazione dei cui programmi del 1979 De Mauro dà un contributo determinante: la materia prima chiamata Italiano si trasforma in Educazione linguistica. Si tratta forse del primo atto di politica linguistica istituzionale che riconosce e formalizza tale prospettiva. Sulla stessa linea si collocano i successivi programmi per la scuola elementare del 1985 e i vari tentativi di delineare nuovi assetti alla scuola superiore.

All'espressione 'educazione linguistica' De Mauro aggiunge il termine 'democratica', che per la prima volta appare nei titoli dei suoi testi nel 1974, un anno prima della presenza nelle *Dieci Tesi GISCEL per una educazione linguistica democratica*, del 1975. Lo scritto «Per una educazione linguistica democratica» appare nella rivista *Il Comune democratico*, XXIX, nrr. 11-12, 75-95. Da quel momento l'aggettivo riempie di nuovo senso l'espressione che da Lombardo Radice era arrivata agli anni Sessanta e Settanta italiani.

Per alcuni quel 'democratico' avrebbe spalancato il baratro del lassismo educativo, e a De Mauro proprio questo lassismo, questa presunta anarchia linguistica è stato rimproverato: lassismo educativo, che invece del tutto assente dalle sue proposte e che anzi è stato esplicitamente più e più volte rigettato da De Mauro sin dai primi testi in cui appare l'espressione 'educazione linguistica democratica'.

'Democratico' è usato da De Mauro innanzitutto nel suo senso più politicamente profondo, non certo in uno populistico. La radice gramsciana segnala che ogni discorso sulla lingua, ogni tipo di azione di politica linguistica è funzione dei rapporti fra le classi sociali, della loro dinamica. L'educazione linguistica è democratica in quanto strumento di riappropriazione culturale e di conquista del diritto all'espressione e alla formazione da parte delle classi popolari e comunque da parte dei gruppi lontani dal centro dominante della società. L'educazione linguistica è democratica se mira ad allargare la base sociale della partecipazione alla vita civile.

Si tratta, perciò, innanzitutto di un progetto di politica linguistica funzionale a un più generale progetto politico di sviluppo della democrazia. Ne deriva un'idea diversa di competenza linguistica: non più monodirezionale, ma mobile, dinamica, intesa come capacità di movimento entro un repertorio plurale, strumentazione per scegliere entro questo repertorio e criterio di appropriatezza degli usi.

È nello spazio linguistico che si definisce la competenza individuale, ma anche l'identità collettiva entro la quale si collocano i complessi usi linguistici e le relative sollecitazioni provenienti ai locutori dalla società.

Educazione linguistica democratica e spazio linguistico si sorreggono a anticipare le questioni che oggi coinvolgono l'Italia e la sua condizione linguistica entro i processi di globalizzazione, che rendono complesso, dinamico e aperto lo scenario di linguaggi e lingue entro le quali si muovono gli individui e i gruppi.

Nel percorso di De Mauro l'educazione riguarda i bambini inseriti nel sistema scolastico, ma anche gli adulti: l'analfabetismo che li caratterizzava nella storia dello Stato unitario; i processi di emigrazione interni al Paese e verso l'estero; gli sviluppi industriali e postindustriali nazionali.

Non a caso uno dei principali assi della breve azione del Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro, oltre alla costituzione e ai lavori della Commissione ministeriale per il riordino dei programmi dei cicli superiori, è stato il rafforzamento della rete dei centri di educazione per gli adulti e la loro apertura non solo alle questioni dell'insegnamento dell'italiano per gli immigrati stranieri, ma verso una identità che li vedesse strumenti per rispondere alle molte esigenze e emergenze formative di tutti i cittadini.

Vorrei riprendere alcuni dei temi che mi appaiono più vicini a questo nostro convegno. Ho menzionato il testo «L'insegnamento delle lingue straniere e la linguistica», del 1966. De Mauro vi sottolinea innanzitutto la necessità di un rapporto forte fra i piani della teoria linguistica e di quella che chiama 'didattica della lingua'. Ne ripercorre storicamente tre momenti, tre assetti - da quello aristotelico a quello storicistico per arrivare infine a quello strutturalistico suo contemporaneo - con l'intento di sottolineare la necessità teorica, prima che pedagogica e sociale, della necessità del cambiamento profondo dei paradigmi della didattica della lingua.

Lo strutturalismo non è la sua bandiera, ma è solo un'occasione, un pretesto, al pari di ogni altra modellizzazione teoretica. Lo strutturalismo mette in evidenza una gerarchia fra i fatti di lingua; potremmo tradurre: invita a renderci conto della gerarchia delle motivazioni e della pluralità delle esigenze degli apprendenti, così come degli usi nei quali vanno inseriti e che devono poter dominare.

Da qui si evidenzia la necessità di avere strumenti scientificamente fondati per poter delineare progetti di didattica della lingua: tra questi, De Mauro evidenzia il ruolo delle liste di frequenza, sottolineando quanto questi strumenti debbano comunque essere implementati da altri strumenti e approcci attenti alla rilevanza qualitativa piuttosto che solo alla evidenza quantitativa (è la dialettica fra uso e disponibilità).

Infine, il rapporto fra le esigenze della didattica della lingua e la modellizzazione teorica non può essere monodirezionale da questa alla prima, ma vede la didattica sollecitare la ricerca: nel caso specifico, per De Mauro, la didattica della lingua reclama l'elaborazione di una adeguata grammatica scientifica dell'italiano contemporaneo.

Ugualmente importanti mi sembrano le riflessioni di De Mauro sullo stato degli insegnamenti linguistici nel nostro sistema universitario: De

Mauro vi si concentra sin dai primi due convegni della Società di Linguistica Italiana - stiamo parlando degli anni 1967 e 1968 - e i risultati di tali riflessioni lo renderanno invisibile a una parte non secondaria né minoritaria dei linguisti operanti nelle università italiane. Per De Mauro, il modo in cui sono strutturati gli studi linguistici nelle università italiane è inadeguato a promuovere la ricerca scientifica sulla materia, a formare i ricercatori e infine a preparare gli insegnanti di lingua nelle scuole: insomma, è la formalizzazione di un completo fallimento.

Da quel momento è iniziato un lungo cammino per l'università italiana, e se oggi noi siamo qui, nonostante tutte le riforme mancate o sbagliate, lo si deve al coraggio e alla lucidità intellettuale e civile di De Mauro e di quanti altri lo hanno accompagnato in tale cammino, irto di difficoltà e fatto di trabocchetti, imboscate, guerre e guerricciuole, sconfitte e qualche vittoria.

Oggi la DILLE, con tutte le altre associazioni degli insegnanti e degli studiosi, è la testimonianza della difficoltà di tale cammino, ma anche del fatto che è possibile cambiare gli assetti delle nostre materie entro le università: tenendo sempre presente la necessità di guardare allo sviluppo della conoscenza e all'investimento nei giovani.

Tra la sua proposta contenuta nel testo citato spicca la necessità di impegnare l'università nella formazione e nella ricerca, tra gli altri ambiti, anche nelle «teorie e tecniche glottodidattiche; teoria della traduzione», cioè proprio dei due assi portanti dell'attuale nostro raggruppamento scientifico-disciplinare.

De Mauro parla di «utopia» quando propone il disegno di un curriculum linguistico articolato in cinque vie, una delle quali è appunto quella dedicata all'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere.

In questa 'utopia' c'è la consapevolezza di una autonomia che assume forma compiuta nella definizione che negli anni recenti dà della Linguistica educativa, scienza nuova e antica, e che oggi dà il nome all'insegnamento tenuto da diversi fra di noi. Si tratta non solo di una orgogliosa rivendicazione di autonomia scientifica e formativa, ma della consapevolezza della necessità di una disciplina - o di un fascio di discipline di analoga identità - di centrale rilevanza per lo sviluppo linguistico e culturale della società italiana, dell'intero Paese, se non si vuole allontanare ancora di più la nostra società, il nostro Paese dal resto del mondo sviluppato.

Mi siano permesse alcune considerazioni finali. Il De Mauro Ministro della Pubblica Istruzione è stato per molti di noi il sogno, la speranza, l'utopia di vedere finalmente realizzati quegli auspici tante volte espressi nella sua attività scientifica e diffusi nella scuola.

La sua impronta democratica si manifestò immediatamente nella creazione di una commissione per la definizione dei contenuti curriculari della scuola superiore composta, se non ricordo male, da non meno di duecento persone in rappresentanza non solo dei diversi ambiti disciplinari, ma delle varie componenti professionali e sociali della scuola. Cambiato il governo,

chi gli successe alla guida del Ministero creò una commissione formata da meno di cinque persone. Davvero, i numeri sono simboli.

E ancora, diventato Ministro il primo ad attaccarlo sulle sue scelte fu il sindacato che rappresentava maggioritariamente le forze di sinistra.

E ancora, gli fu rimproverato pubblicamente di essere stato la causa, soprattutto con le Tesi GISCEL, della rovina della scuola italiana. Vorrei fermarmi su quest'ultimo punto perché, insieme ad altri di voi, sono stato testimone diretto, nell'ultimo congresso SLI dello scorso settembre a Milano, di quello che spero sia l'epilogo della vicenda. Un epilogo esemplare del modo di essere di De Mauro.

De Mauro ascoltava tutti, era la persona dell'ascolto. Ascoltò anche le critiche feroci, secondo me anche personalmente violente, che gli erano state rivolte. E si pose davvero il problema se lui e le sue Tesi GISCEL fossero stati la causa del disastro della scuola italiana.

Promosse perciò entro il GISCEL una indagine su quanto fossero davvero conosciute le Tesi dagli insegnanti. I dati raccolti sono stati una amara sorpresa: praticamente una esigua minoranza di insegnanti affermava di sapere della loro esistenza e di averle lette.

Così, durante il congresso della Società di Linguistica Italiana De Mauro si avvicinò al suo accusatore rappresentandogli come, entro un paradigma scientifico di azione, né lui né le Tesi potevano essere considerati la causa del disastro della scuola italiana. Non sto a dire dell'impappinata reazione dell'interessato.

Ho citato questo episodio perché mi chiedo se davvero De Mauro sia stato un condottiero, un capopopolo di insegnanti che ha fatto una rivoluzione. Ritengo di no; ritengo, anzi, che sia stato sempre un isolato, e che forse abbia scelto lui questa posizione, anche consapevole della distanza fra la sua profondità e ampiezza di analisi e, ad esempio, il mondo della politica che avrebbe dovuto dare concretezza alle sue proposte.

I Libri di base, che tanto diedero all'idea di una cultura rigorosa e accessibile, e che tanto diedero agli Editori Riuniti, furono chiusi dal segretario del loro partito di riferimento.

La sua esperienza come consigliere e assessore regionale prima, ministro poi lo vide impegnato in iniziative di cui la storia, non la cronachetta politica corrente, darà ragione.

Rimase, però, anche in quello, isolato. Rimane invece forte e viva in noi la sua lezione. Amava i suoi studenti, anche per questo era un grande professore; il suo amore verso di noi studenti, prima ancora della sua sapienza, durante le sue lezioni - vere passeggiate nelle ampie aule dove insegnava - ci riempiva del timore e del senso di colpa di non riuscire a ricambiarlo in uguale misura. Oggi, ancor più forte è il suo richiamo ad assumerci la responsabilità di guidare la nostra scuola, la nostra università e la nostra società verso una reale democrazia che non è tale se non è linguistica.

Grazie, caro Tullio.

1 L'Italiano nel processo dell'internazionalizzazione

1.1 L'italiano nella scuola

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Classe multi-etnica o internazionale? Categorizzazioni e educazione linguistica

Rosa Pugliese

(Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia)

Abstract Internationalisation of education is approached here from the angle of actors – learners – seen as both a collective entity (the classrooms) and individual subjects. This paper problematises, in the (Italian) academic discourses, the use of the word international, which is restricted to higher educational domains, but quite rarely applied to schools, where multiethnic is the word used. Yet still, it is learners' heterogeneity (in native language, culture, geographical origins...) to be basically at stake in both cases. Conceptions underlying these usages are deconstructed, also by exemplifying categorizations analyses of learners. The ultimate goal is to highlight implications for language education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Internazionale e multi-etnico: definizioni. – 3 Categorizzazioni dei (*language*) learners: il dibattito critico. – 3.1 La categorizzazione e le categorie. – 3.2 Processi classificatori a scuola. – 3.3 La «salianza dell'etnicità». – 3.4 La concettualizzazione degli apprendenti di inglese. – 4 Implicazioni per l'educazione linguistica. – 5 Implicazioni per la glottodidattica. – 6 Note conclusive.

Keywords Multiethnic classroom. International classroom. Categorization analysis. Ethnicization. Learners.

INTERVIEWER: Is there a better label to describe who you are?
What label would you describe yourself as?

GUILLERMO: Guillermo
(Students all laugh)

(Flores, Kleyn, Menken 2015, 129)



1 Introduzione

Classe multi-etnica o internazionale? Nei discorsi specialistici e in quelli sociali degli adulti, l'interrogativo non si pone, a giudicare dalle consuetudini lessicali che implicitamente lo risolvono: con 'multi-etnica' siamo soliti caratterizzare la classe o scuola composta da alunni di diversa provenienza geografica, linguistica, culturale...; per la stessa eterogeneità compositiva, ma nel contesto universitario, usiamo, invece, l'attributo 'internazionale',

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-3

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

quasi si trattasse di una prerogativa semantica dell'istruzione superiore.

Questo uso pressoché esclusivo del termine 'internazionale', nella sua accezione educativa, è balzato alla mente (come un'evidenza diventata visibile), leggendo, di recente, una pagina della rubrica «I bambini ci parlano» di Giuseppe Caliceti, maestro in una scuola elementare di Reggio Emilia, che vi riporta le voci degli alunni nei dibattiti sollecitati in aula su temi diversi, tra i quali la classe multietnica, la loro stessa classe. Al riguardo, un bambino aveva dichiarato:

se hai amici che vengono da paesi diversi, da paesi lontani, hai una classe più internazionale. Come le squadre di calcio più forti. (Caliceti 2015)

Affermazione tanto disarmante nella sua semplicità, quanto trasparente ed emblematica nell'aspetto su cui conduce l'attenzione. Costituisce, qui, il punto di partenza e, insieme, il punto di arrivo del contributo che propongo. Distanziandosi, infatti, dalle parole adulte, l'alunno - a sua insaputa, va da sé - le richiama come questione, ne disvela il senso connotativo, le mette in discussione. Il suo oggetto di riferimento è quello collettivo (la classe, appunto), ma vi è contenuta la categoria implicita di 'studenti ('amici') internazionali'. Non 'stranieri' (anche quelli internazionali, del resto, lo sono) e neppure 'immigrati' (internazionali, anch'essi) o 'di diversa origine etnica' (locuzione discorsiva improbabile nel contesto). All'equivalenza già formulata l'alunno aggiunge, per esemplificarla, un pensiero analogico che istituisce una relazione di somiglianza con una squadra di calcio la cui composizione sia internazionale. È evidente lo scarto tra una restrizione lessicale, operata in campo specialistico, e una scelta linguistica appartenente a un «universo sociale ordinario», per dirla con il sociologo Bourdieu (1993).¹ Molto peculiare, il ragionamento del bambino induce a riflettere - proprio in rapporto alla sua categorizzazione spontanea e divergente - sulla pertinenza della distinzione attributiva di matrice accademica, sulle concezioni che l'accompagnano o la presiedono. Potrà sembrare una questione di dettaglio trascurabile, in realtà richiede una considerazione attenta.

Il linguaggio - si sa - non è mai neutro o, più propriamente, è un «*non-neutral medium*» (Duranti 2011, 29; corsivo nell'originale). Assegnare un attributo, in modo deliberato o irriflesso, non è una pratica innocua nei discorsi degli adulti. Al contrario, corrisponde a un'operazione che esibisce, rivela o stabilisce il modo di guardare 'il problema'. Le parole (gli aggettivi, e non solo) introducono già gerarchie, servono già a qualificare o squalificare. Si tratta di uno dei presupposti teorici circa l'azione del designare

¹ «Interviste. Pierre Bourdieu. La violenza simbolica» [online]. *Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche. Rai Educational*, 12 dicembre 1993. URL <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388> (2017-05-30).

e, pertanto, del categorizzare. Non appena lo si esplicita, se ne evoca, quasi come un addentellato, ormai, anche quell'orientamento moderno e discusso, improntato alla prudenza verbale, e non esente da prosopopea, che è il politicamente corretto. Ogni attenzione sociale dedicata alle parole appare prontamente percepita o interpretabile in quest'ottica.

Lontana da ciò, tuttavia, vorrei qui problematizzare alcune designazioni e categorizzazioni riguardanti i (*language*) *learners*, come pratiche correnti in ambito accademico e in quello socio-istituzionale, documentando posizioni critiche di autori che, con accenti diversi, le hanno tematizzate, in Italia e altrove. L'intento è di comprendere i processi più ampi implicati nelle designazioni/categorizzazioni in vigore e di considerarne le possibili conseguenze sul piano dell'educazione linguistica a scuola, essenzialmente, e su quello più generale della glottodidattica come disciplina.

In rapporto al tema centrale dell'internazionalizzazione e alla sua multidimensionalità (che investe le politiche, i progetti, il curriculum, ecc.), questo contributo verte, dunque, sui soggetti, collettivi e individuali. «Used globally and interpreted locally» (Castro, Lundgren, Woodin 2015, 187), il concetto di internazionalizzazione è esaminato in una chiave contrastiva e linguistica, nel suo spettro semantico e, soprattutto, pragmatico. Interessa, infatti, interrogarsi sulle figure sociali concrete, su quali allievi, insomma, abbiamo in mente quando diciamo 'classe internazionale' e quando parliamo, invece, di 'classe multi-etnica'.

2 Internazionale e multi-etnico: definizioni

In varie pubblicazioni, ci si riferisce alla dimensione internazionale dell'istruzione superiore per lo più come formula sovraordinata che include le politiche educative, (inter)culturali, scientifiche. Quando si tratta di chiarire nessi con il fenomeno della globalizzazione, il discorso specialistico sull'internazionalizzazione educativa accenna alle migrazioni e all'influenza che le politiche relative potranno esercitare anche sulla mobilità universitaria (Knight 2005, 34). Si riscontrano, inoltre, formulazioni alternative come *transnational students* (Gardner 2012) o costruzioni che si servono di due aggettivi giustapposti, come *international migrant children* (Barlett 2015).

In riferimento al contesto italiano, una prima osservazione riguardo agli usi correnti di 'classe internazionale' e 'classe multi-etnica' è che essi siano avvertiti come non suscettibili, in senso proprio, di un confronto e che la distinzione rimandi, semplicemente, a due presupposti referenziali: una innovazione deliberatamente progettata, la messa in atto di una politica educativa (= internazionalizzare l'istruzione superiore), nel primo caso; uno stato di fatto che investe la scuola, una condizione conseguente a fenomeni di vasta portata, quale l'immigrazione, nel secondo. Tuttavia, questa spiegazione è insufficiente e, con l'obiettivo di mettere in prospettiva le

due locuzioni, per cogliere meglio la visione delle cose soggiacente, si potrà innanzitutto attingere a un chiarimento lessicale di base.

Consultando il dizionario *Treccani*,² alla voce 'internazionale', troviamo:

internazionale agg. [comp. di *inter-* e *nazione*, sull'esempio dell'ingl. *international*, coniato nel 1780 dal filosofo e giurista J. Bentham]. – **1. a.** Che avviene tra nazione e nazione o tra più nazioni: *relazioni i.; commercio i.; scambi i.; accordo, trattato, controversia, arbitrato i.; incontro i. di calcio; [...]*. **b.** Che concerne le relazioni tra stati diversi: *problema, questione i.; diritto i.*, il complesso dei principî e delle norme, derivanti da consuetudini o da trattati e convenzioni fra nazioni [...]. **c.** Che interessa, è comune, appartiene a più nazioni: *lingue i. [...]*; **d.** Con sign. più generico (in contrapp. a *nazionale*), che si estende ad altre nazioni, che oltrepassa i confini del proprio stato [...].

Il lemma 'multietnico' è così definito:

multiètnico agg. [comp. di *multi-* e *etnico*] (pl. m. *-ci*). – Che è proprio, caratteristico di più popoli: *cultura, tradizione m.*; con sign. più ristretto, e più proprio, che è costituito da più etnie: *uno stato m.; città, società multiètnica*.

Due parole composte, la cui definizione, nel primo caso, focalizza la relazione tra due o 'più' nazioni o Stati, designa un processo o un movimento attraverso i confini. In questa accezione la intende, ad esempio, Bennet (2002, 28), quando associa l'aggettivo a 'educazione': 'educazione internazionale' si riferisce, infatti, non solo ai curricula che dimostrano attenzione verso le istituzioni di altre società, ma anche al movimento di studenti, docenti, ricercatori, ecc., oltre i confini nazionali. Nel secondo caso, 'multietnico' denomina una società o un individuo o una famiglia le cui origini etniche siano multiple. Con l'aggettivo si fa riferimento a una composizione di più etnie, a una configurazione, diremmo, più statica, e forse già problematica, se, in ragione del primo elemento del composto ('multi-'), consideriamo la complessità che è sempre data dalla compresenza di elementi variabili, nella fattispecie, anche dall'intreccio di culture e nazionalità, di etnicità multiple, visto che gli individui possono avere più di una singola identità etnica. Quella marcata affinità di tratti fisico-somatici, culturali, linguistici, storico-sociali, in base ai quali un raggruppamento umano è definito 'etnia', qui, insomma, si complica, perché si moltiplica ('più etnie').

Sul piano denotativo, multietnico e internazionale hanno dunque un punto di tangenza nella 'molteplicità', nel 'più di'... nazioni, Stati, etnie,

2 <http://www.treccani.it> (2017-05-30).

nonché nell'idea di movimento, di confini oltrepassati. Quando, però, nella sfera scolastica, abbiniamo i due attributi a una classe, siamo fuori dal campo della pura referenzialità. E, proprio alla luce del dibattito educativo corrente sull'internazionalizzazione, si può valutare l'aggiunta di senso che distingue le due parole nei discorsi, ci si può interrogare, cioè, su come risultino diversamente qualificate e su quale «capitale simbolico» – nel senso ancora di Bourdieu³ – entri in gioco nell'una e nell'altra.

'Internazionalizzazione' è una parola che ottiene un largo consenso. Si direbbe, ormai, una parola d'ordine, da collocare, per certi aspetti, nel novero di quelle *sloganized* nei discorsi sull'educazione linguistica.⁴ La sua forma aggettivale è associata a un plusvalore e nel linguaggio accademico corrisponde a un parametro valutativo. Le ragioni che guidano le istituzioni educative nazionali a promuovere l'internazionalizzazione nella loro agenda – a istituzionalizzarla, appunto – sono svariate: l'arricchimento del curriculum con contenuti internazionali, la conoscenza di più lingue straniere, l'apertura interculturale, i benefici per la carriera professionale nella società attuale, ecc. È vero che, a dispetto dell'alone positivo che circonda la parola, alcune riflessioni critiche chiariscono falsi miti ad essa correlati (Knight 2011) o evidenziano il rischio di una realizzazione superficiale (Byram 2012). Tuttavia, resta il fatto che, all'università, 'internazionale' evoca una quantità di vantaggi e di valenze positive, laddove, a scuola, 'multietnico' allude più spesso a problemi, richiama situazioni di vulnerabilità linguistica, rimanda all'eterogenea complessità dei gruppi e alla diversità dei bisogni individuali di apprendimento. Non che questi elementi di differenziazione e l'esigenza correlata di attivare soluzioni pedagogiche⁵ siano estranei a un contesto universitario internazionale. Anche in quest'ultimo, del resto, «l'universo composito degli studenti» pone una questione definitoria, come rileva, ad esempio, Vaccarelli (2015a,

3 La nozione di capitale simbolico è legata alle altre ben note «forme di capitale» (economico, culturale e sociale) teorizzate dal celebre sociologo, in un senso trasversale ad esse, riferito cioè alla percezione che, nello spazio sociale, si può avere di tali forme e che porta a valorizzarle o a disconoscerle. Come scrive Santoro, nella sua «Introduzione» alla prima edizione italiana del saggio originario (scritto dallo studioso francese nel 1983): il concetto di capitale simbolico «funziona, nota Bourdieu, come una sorta di *meta-capitale*, o meglio come una qualità che può investire ogni specie di capitale [incluso quello linguistico] nella misura in cui esso viene percepito o fatto operare come tale. È la dimensione cognitiva del capitale, se così possiamo dire, quella che presuppone l'attivazione di schemi cognitivi di percezione, classificazione, valutazione» (Santoro 2015, 68; corsivo nell'originale).

4 Cf. il convegno *Sloganizations in Language Education Discourse* (Berlino, 8-10 maggio 2014), i cui Atti sono in corso di pubblicazione. URL <https://www.angl.hu-berlin.de/news/conferences/Archive/2014/sloganizations-in-language-education-discourse> (2017-05-30).

5 Cf., ad esempio, *Cultures of Learning – Vital Feature of International Education*, video prodotto dalla BBC e focalizzato sugli studenti cinesi *overseas*; URL https://www.youtube.com/watch?v=6LsZ_-wp0nA (2017-05-30).

63) che, sul modello indicato dall'OECD,⁶ distingue due tipologie, accanto agli «studenti italiani»: gli «studenti internazionali» (residenti temporanei nel paese per ragioni di studio, o anche studenti che hanno ricevuto la scolarizzazione precedente in un altro paese) e gli «studenti stranieri scolarizzati in Italia» (residenti da tempo nel paese, a seguito di precedenti migrazioni familiari).⁷

Ma, tornando al confronto tra internazionale e multietnico, tra università e scuola, va rilevato, in un senso generale, che l'applicazione distinta dei due termini mette in ombra il loro punto di incontro, rendendoli divergenti, oscurandone la peculiarità di denominazioni qualificanti due 'oggetti', invece, convergenti.

Se li consideriamo nell'intreccio con l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, questi usi dei due aggettivi, per realtà perlomeno contigue, rinviano ad alcune contraddizioni educative che scaturiscono dai modi di categorizzare le lingue stesse (e, naturalmente, i loro parlanti) secondo criteri gerarchici; modi tali da opporre, com'è noto, un bilinguismo d'élite, tipico delle scuole internazionali,⁸ a uno popolare, o da dissociare il plurilinguismo reale, scaturito dall'immigrazione, poco considerato nelle società di accoglienza, da un plurilinguismo auspicato e incentivato dalle politiche educative nelle stesse società. Nella realtà scolastica, emerge la stessa opposizione ogniquale si sottolineano i molti benefici (cognitivi, psicologici, sociali) della conoscenza delle lingue straniere curricolari, che ne giustificano l'apprendimento precoce o l'uso per gli apprendimenti disciplinari, anche in vista di una dimensione internazionale degli studi futuri, delle carriere, ecc., da un lato; e, dall'altro, si ignorano, in molte classi scolastiche, le lingue native degli alunni non italofoeni, percepite come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano (Pugliese, Malavolta 2017).

A questo singolare paradosso va aggiunta l'ottica contrapposta dalla quale si guarda alle classi CLIL e alle classi plurilingui. Ben evidenziata da Grassi (2003), in un contributo che mette a confronto i due ambienti educativi proprio in quanto accomunati dall'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua non materna, è un'ottica che associa il *content and language integrated learning* a un vantaggio, mentre, incurante delle analoghe e «imponenti esperienze di apprendimento veicolare» presenti nella classe plurilingue, vede quest'ultima come luogo di considerevoli

6 L'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) propone la differenziazione tra *international or mobile students* e *foreign students*, classificazione a cui si rifanno altri autori.

7 La distinzione, basata su parametri sociologici e educativi, è assunta da Vaccarelli come sotto-articolazione di una categoria sovraordinata, quella degli «studenti con cittadinanza non italiana» (2015b, 81), che poggia invece sul criterio giuridico.

8 Il termine 'internazionale', tradizionalmente associato a determinate scuole come istituzioni è, nell'accezione attuale, esteso all'educazione come processo.

difficoltà (2003, 2). L'autrice delinea le ragioni che possono dar conto di questa discrepanza valutativa, proponendo una linea interpretativa della classe plurilingue che, non a caso, ora è condensata criticamente nella incisiva formula «CLIL dimenticato» (Luise 2014).

Opposizioni concettuali non identiche, quelle appena richiamate, ma affini e molto correlate, alla luce delle quali è inevitabile constatare come il quadro attuale - in materia di educazione linguistica - si presenti contraddittorio, segnato da valorizzazioni e svalorizzazioni, dalla compresenza di un polo positivo e di un polo negativo, nelle etichette linguistiche usate, il che implica nelle concettualizzazioni sottese, come si vedrà più avanti.

Lungo la linea argomentativa tracciata, considereremo, intanto, gli apprendenti (soggetti finora impliciti nel referente unitario della classe e nelle astrazioni evocate: il bilinguismo, il plurilinguismo, le lingue) e le relative categorizzazioni, attraverso alcune analisi empiriche e discussioni critiche condotte, rispettivamente, in Italia, in Francia e negli Stati Uniti. Occorrerà, in via preliminare, soffermarsi sulla categorizzazione come oggetto analitico, di lunga data e di interesse pluridisciplinare (antropologico, psicologico, sociologico, ecc.). Alcuni elementi teorici e metodologici saranno riassunti per inquadrare i successivi esempi illustrativi nel loro contesto scientifico più ampio e acquisito.

3 Categorizzazioni dei (*language*) learners: il dibattito critico

Partendo da una sintetica definizione del concetto di 'categorizzazione', considerato nella sua matrice sociologica, faremo qui riferimento, per la sfera educativa, a ricerche e riflessioni di Caronia (2002), Lohro-Lemaine (2013) e Kibler, Valdés (2016).

3.1 La categorizzazione e le categorie

Che cosa è la categorizzazione e quali tratti peculiari le ricerche ne hanno messo in luce? Seguendo la letteratura esaminata, diremo - in estrema sintesi - che è un'operazione concettuale fortemente intrecciata al nominare (le cose, le persone, un'azione, un'entità astratta...), un processo cognitivo molto strutturante e, al tempo stesso, un'attività pratica, ordinaria, ubiqua, ma non (socialmente) neutra, pertanto, problematica e problematizzata. Le categorie hanno funzioni molteplici che mostrano come in esse si intersecano cognizione e azione.⁹

9 «categories structure and order the world for us. We use categories to parse the flow of experience into discriminable and interpretable objects, attributes, and events. Categories permit - indeed entail - massive cognitive, social, and political simplification. [...] categories

Uno degli aspetti subito evidenziati, nella letteratura sociologica e sociolinguistica, attiene al fatto che le categorie non sono insite nelle cose stesse, sono però intrinseche a ogni nominazione (Py 2000, 6). Denominare significa categorizzare e le categorie sono l'esito di una costruzione degli attori sociali e tra gli attori sociali (Martiniello, Simon 2005, 7).¹⁰ La prospettiva teorica sottesa a queste affermazioni, condivisa da molti studiosi, è quella costruttivista, in opposizione critica verso l'approccio essenzialista che, invece, 'naturalizza' le categorie, vede in esse l'espressione di proprietà immanenti alle cose stesse, ai fenomeni categorizzati, come puntualizza anche Mondada (2000, 102).

Le pratiche di categorizzazione si realizzano in modi espliciti e impliciti, verbali e non verbali, investono le attività ordinarie, professionali, scientifiche e, dunque, ogni contesto (formale, informale...). Sono pervasive, onnipresenti, perché tale è il bisogno di segmentare la realtà in unità distinte, sulla base di parametri diversi, ma revocabili, non immutabili (Duchêne 2000, 92).

Un aspetto cruciale della categorizzazione riguardante le persone è che essa va intesa - per riprendere Martiniello, Simon (2005, 7) -

non seulement dans sa dimension technique d'élaboration de catégories [...] par lesquelles les individus sont désignés ou décrits, mais également dans ses dimensions cognitive et pratique par lesquelles les individus sont pensés et perçus.

Il riconoscimento dell'importanza di queste dimensioni scaturisce anche da un ampliamento di prospettiva dato dalle scienze cognitive (Brubaker, Loveman, Stamatov 2004), ma risale, in particolare, agli studi sociologici e a Sacks (1972), studioso pioniere in questo campo e in quello, strettamente connesso, dell'analisi conversazionale. A lui si deve il concetto di *membership categorization devices*, elaborato negli anni '70, per riferirsi alle procedure (i metodi) di cui gli individui dispongono e che attivano costantemente, attraverso il linguaggio, per strutturare, ordi-

underlie not only seeing and thinking but the most basic forms of doing as well, including both everyday action and more complex, institutionalized forms of "doing"» (Brubaker, Loveman, Stamatov 2004, 38).

10 Con riferimento specifico alla relazione tra *ethnicity and cognition*, nell'articolo già menzionato, Brubaker, Loveman e Stamatov (2004, 45) chiariscono che le prospettive cognitive, «rather than take groups as basic units of analysis, shift analytical attention to "group-making" and "grouping" activities such as classification, categorization and identification»; in quest'ottica, l'etnia o la razza non sono «things in the world, but perspectives on the world - not ontological but epistemological realities». C'è qui una convergenza con la prospettiva sociologica (etnometodologica) che considera l'etnicità come «something that "happens" when ethnic categories are made relevant to participants in the course of a particular interactional trajectory» (2004, 35).

nare, costruire la loro vita sociale. Dispositivi *inference-rich*, li definisce Sacks (cit. in Silverman 1998, 74), perché mettono in moto ragionamenti e saperi sulle persone, sui gruppi e sui loro comportamenti, funzionano come un deposito di conoscenze (stratificate nell'esperienza condivisa), consentendo inferenze e associazioni immediate, o escludendone altre, circa le caratteristiche e le attività collegate a una determinata categoria di appartenenza,¹¹ oppure impongono nuove pertinenze ai discorsi e alle descrizioni della realtà sociale (Mondada 2000; Caronia 2002). Dal concetto di Sacks ha preso avvio l'analisi etnometodologica delle categorizzazioni sociali *naturally occurring* nelle interazioni verbali, e dei modi in cui, nel flusso sequenziale di un'interazione, le categorie cambiano, si adattano, secondo l'importanza immediata o distante che assumono per i parlanti. Lo scopo di questo tipo di analisi è di comprendere che cosa 'fanno' le persone quando si categorizzano reciprocamente (in modi convergenti o concorrenti). Ciò significa sia portare in superficie 'l'analisi' compiuta dai membri della società, nelle loro interazioni, sia esplicitare come questi ultimi vengono categorizzati dal ricercatore stesso che li studia, essendo egli *another member* (Silverman 1998, 77).

L'attività scientifica nel campo delle scienze sociali, infatti, si confronta incessantemente con i processi di designazione e di categorizzazione. Come scrive Caronia (2002, 128):

dans ses mots, dits ou écrits, [le chercheur] est lui-même obligé de s'engager dans des pratiques de désignation et, *a fortiori*, contraint d'opérer certains choix langagiers. Le chercheur ne peut pas ne pas nommer l'objet de son enquête, mais il peut choisir comment le faire, tout en sachant que son choix ouvrira (ou fermera) des démarches interprétatives, des inférences, des processus de négociation, des tractations avec les acteurs. Il ne pourra pas les éviter, mais il doit en rendre compte, les transformant ainsi en autant de données soumises à son regard analytique [...].

Gli oggetti del sapere elaborati dagli studiosi equivalgono a categorie la cui costruzione emerge (in tutte le singole tappe della ricerca), ogniqualvolta è necessario selezionare, all'interno di una gamma di formulazioni disponibili e possibili, quella con cui nominare tali oggetti (Mondada 2007, 321).

Ciò vale anche per la designazione e la categorizzazione dei locutori o e degli apprendenti, nelle ricerche (socio)linguistiche, in quelle sull'ac-

11 Sulla base di una serie di osservazioni, Sacks chiariva il concetto proposto, fornendo un corollario di altri concetti che hanno a che fare con le attività attese, prefigurate dalle categorie stesse (*category-bound activities*), con regole che strutturano l'interpretazione degli ascoltatori (*the economy rule* e *the consistency rule*) e altri concetti; cf. Silverman 1998, 79-80; Stokoe 2012, 280-1).

quisizione delle lingue in interazione (Mondada 1999; 2000), così come in glottodidattica: ambiti in cui le assegnazioni categoriali relative ai soggetti poggiano, generalmente, su parametri descrittivi quali la lingua nativa, la nazionalità, l'età (apprendenti adulti, cinesi...), implicitamente comparativi (*the non-native speaker*), temporali o spaziali (*beginners*, in mobilità...) ecc.; tutti intesi come tipi di pertinenza dell'oggetto di studio e che agiscono da criteri di orientamento per chi legge o ascolta. In questi campi disciplinari, sostiene Mondada (1999), trattare come oggetto di studio le categorie ordinarie dei parlanti o degli apprendenti stessi, descrivere come questi danno rilevanza a una determinata categoria (il loro ruolo, un'attività, una forma linguistica), nell'interazione,¹² permette di non sovraimporre quelle pre-definite internamente al proprio campo di studi, assumendole come categorie che vanno da sé, auto-evidenti, con il rischio di elaborare «une description circulaire, qui vise *a posteriori* à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi» (Mondada 1999, 21).

La questione delle categorie è problematizzata in vari contributi e a diversi livelli. In ambito sociologico, si sottolinea la necessità, per i ricercatori, di interrogarsi sulle proprie pratiche di categorizzazione per coglierne le implicazioni oltre la sfera accademica, in quella mediatica e politica, soprattutto; e per comprendere la propria quota di responsabilità nel propagarsi di categorie reificanti e di stereotipi, finendo con l'offrire un paradossale sostegno al senso comune (Martiniello, Simon 2005, 3-4).

Nel suo insieme, la letteratura specialistica presa in esame documenta un interesse per la categorizzazione, vista sia come 'processo' (l'attività del categorizzare, le sue dinamiche) sia come 'prodotto' (il risultato della categorizzazione). Le ricerche danno conto empiricamente di designazioni e categorie emergenti come costruzioni intersoggettive temporanee, considerate nella loro variabilità situazionale, ma anche messe in relazione reciproca con le categorizzazioni ufficiali, istituzionali, culturalmente codificate, relativamente stabili.

3.2 Processi classificatori a scuola

La duplice prospettiva appena menzionata è sviluppata in un contributo di Caronia, pubblicato nel 2002, che mette a fuoco la relazione tra strategie discorsive e costruzione di identità sociali nel contesto educativo. Basandosi sui dati di un'inchiesta realizzata negli anni dal 1992 al 1996 in tutte le scuole materne e primarie dell'Emilia-Romagna, l'autrice esamina le

12 Duchêne (2000), ad esempio, descrive le categorizzazioni dell'individuo bilingue prodotte dai parlanti e ne evidenzia il carattere indessicale, all'interno di dinamiche conversazionali, dove le formulazioni scelte fungono da 'indici discorsivi' (elementi lessicali, perifrasi, ecc.) dei criteri implicati nel categorizzare.

pratiche linguistiche con cui gli insegnanti descrivono i nuovi alunni, in un periodo nel quale le categorie sociali come 'straniero', 'extracomunitario', di 'diversa origine etnica' sono in via di definizione, in parallelo alla nuova realtà educativa che si va determinando all'interno delle scuole italiane.

Il panorama ampio in cui la ricerca si colloca si compone dei discorsi sociali sull'integrazione sviluppatasi a seguito dell'immigrazione (fenomeno storicamente nuovo per il paese), delle riflessioni specialistiche della pedagogia sull'educazione interculturale e delle descrizioni correnti nei testi ufficiali di riferimento (circolari ministeriali, linee-guida), che indicano prassi didattiche appropriate per rispettare le differenze culturali e valorizzare le culture di origine. Su questo sfondo di azioni educative prospettate e suggerite, Caronia analizza i processi classificatori messi in atto nel quotidiano scolastico, le categorizzazioni esplicite degli insegnanti, così come quelle implicite, riflesso di teorie soggettive e professionali, che affiorano nei discorsi. Corrispondono a strategie interpretative, necessarie per agire nel nuovo contesto, a un universo di significati in costruzione, i cui tratti si chiariscono anche in rapporto alle definizioni formulate nei documenti ufficiali, sulla base di criteri giuridici.

Realizzata attraverso questionari, interviste a un campione di insegnanti e osservazioni di classe,¹³ la ricerca mette in luce alcuni *patterns* ricorrenti. Caronia illustra diversi casi nel suo articolo, che mostrano come, nei discorsi, lo statuto di 'straniero' (la designazione giuridica) sia presente, ma si tratta di un'attribuzione non scontata, che ha bisogno di essere precisata (l'alunna che è straniera per un'insegnante non lo è «del tutto» per un'altra, essendo una bambina adottata da genitori italiani, ad esempio), oppure è un'attribuzione che risulta mitigata dalla condizione socioculturale del genitore («è straniero, ma figlio di un professore inglese»), o, ancora, è variata in base al contesto discorsivo. Si ricorre, poi, a una etnoclassificazione che poggia sui tratti somatici differenziali (usando l'espressione «di colore» o alludendo, con gesti, agli occhi a mandorla, ad esempio), meno sugli etnonimi. La categorizzazione può essere implicitamente compiuta, inoltre, su una base esotica, orientale. Accade, ad esempio, che si attribuisca un'identità etnica a un'alunna in ragione di una presupposta origine da un paese esotico, e si scelga un lavoro didattico mirato a valorizzare quella origine, ma non anche l'origine di un alunno inglese presente in classe, percepito come non straniero, in ragione di una somiglianza culturale e

13 In linea con le premesse teoriche esplicitate, l'autrice descrive, come parte integrante della ricerca, il confronto tra uno dei principi metodologici (etnografici) applicati (le domande del questionario non derivate da un lessico specialistico, ma vicine all'esperienza dell'intervistato, ecc.) e la successiva negoziazione con gli insegnanti che hanno dato le risposte, indotta, per questi ultimi, dalla necessità di ridefinire il referente della denominazione ufficiale.

nonostante la lingua parlata all'arrivo fosse solo quella nativa.¹⁴

L'analisi, nel suo insieme, evidenzia uno scarto semantico tra le categorizzazioni ufficiali e la percezione e le categorizzazioni prodotte dagli insegnanti. Se quella istituzionale è una scelta categoriale disponibile, le insegnanti non la assumono come univoca. Una variabilità situazionale rende fluida la categoria 'alunno straniero', della quale si danno definizioni contestualizzate. Mentre il parametro ministeriale produce una classificazione binaria (italiano o straniero), nel quotidiano scolastico, le denominazioni si fanno più incerte. Osservate nel loro contesto pragmatico, mostrano una logica più sfumata, mobile, il cui risultato è sempre situato. Il processo di categorizzazione - conclude l'autrice - non equivale a un quadro che impone un ordine rigido alla realtà, ma a qualcosa di costantemente costruito e decostruito, secondo il punto di vista del singolo insegnante. Come confermano Brubaker, Loveman e Stamatov (2004, 35), tra i due tipi di categorizzazione vi è una relazione dialettica: le categorie usate dagli individui nelle interazioni ordinarie non sempre si accordano con quelle proposte da istituzioni, organizzazioni, Stati; il che riflette il margine di manovra dei membri della società, i quali possono anche aderire nominalisticamente alle categorie ufficiali, ma, di fatto, 'sostituirle' con le proprie.

Le categorizzazioni si costruiscono, si cristallizzano e si trasformano attraverso etichette lessicali e processi discorsivi rilevabili nelle situazioni contingenti (Duchêne 2000, 92), così come nel tempo lungo. Uno studio empirico condotto, oggi, sulle categorizzazioni delle identità degli alunni 'stranieri' nella scuola italiana consentirebbe di comprendere come esse siano mutate, lungo le trasformazioni che si sono progressivamente determinate, quali dinamiche evolutive (o regressive) nella terminologia e nelle concezioni le caratterizzano, a distanza di oltre venti anni, in concomitanza con molteplici fattori,¹⁵ incluso il peso attuale dato all'internazionalizzazione.

14 In relazione a questo caso e all' 'orientalismo' che lo caratterizza, Caronia osserva: «Les catégorisations proposées par la littérature scientifique (i.e. sociologique ou pédagogique) ou par les documents officiels ne sont pas moins arbitraires que celle produite par cette enseignante dans son quotidien scolaire. Strictement parlant, il n'y a pas d'instance de l'énonciation qui peut prétendre à une classification 'objective'. Toute classification relève d'un point de vue quel qu'il soit, le sens commun est un de ces points de vue. Ce sont plutôt, dans ce cas là, les dimensions de l'évidence non-réfléchie caractéristiques du sens commun qui peuvent faire problème» (2002, 136).

15 È inevitabile accennare alla direttiva ministeriale (del 27/12/2012) sui BES (Bisogni Educativi Speciali), molto criticamente argomentata in campo pedagogico, per diverse ragioni, e che resta una questione controversa. Senza entrare nel dibattito, ci limitiamo, per le sole ragioni linguistiche, a rilevare la distanza temporale e concettuale tra l'attuale collocazione aprioristica degli alunni stranieri, o con background familiare migratorio, nella macro-categoria degli *special needs* (definiti per i soggetti in condizioni di disabilità o di svantaggio socio-culturale) e i discorsi pedagogici che, all'inizio degli anni '90, mettevano in guardia rispetto alla facile assimilazione della condizione caratterizzata dal bisogno linguistico (dover apprendere una lingua, l'italiano) a un deficit cognitivo.

3.3 La «salianza dell'etnicità»

Su una linea metodologica analoga a quella sopra considerata (l'analisi di documenti ufficiali, le interviste ad insegnanti e le osservazioni di classe) si colloca la ricerca di Lohro-Lemaine (2013), svolta in Francia, presso una scuola elementare. Sintetizzandola nei suoi punti essenziali, diremo che questo studio descrive la categorizzazione sociale consistente nell'etnicizzazione degli alunni, come esito inverso rispetto agli obiettivi posti nei programmi personalizzati di riuscita educativa. L'autrice si avvale della nozione di «salianza dell'etnicità», che orienta buona parte del dibattito sociologico francese e che Lorcerie (2003, 50) definisce in questi termini: «le processus par lequel les traits d'attribution ethnique sont sélectionnés, mis en mots et rendu disponibles pour l'action sociale». Nella scuola, ciò si manifesta come 'processo', soprattutto all'interno di interazioni sociali in cui si imputano alla famiglia le difficoltà dell'alunno, sulla base di una alterità che ingloba classe sociale (inferiorità socio-economica), etnia e diversità linguistico-culturale (Lorcerie 2003; Lohro-Lemaine 2013).

Indagandone la relazione con le pratiche di insegnamento e l'incidenza nei discorsi, nelle prassi, nei micro-contesti in cui l'appartenenza etnica diventa elemento determinante, Lohro-Lemaine (2013) delinea una tipologia di giudizi (e criteri soggiacenti) connessi con categorie etniche: (a) giudizi espliciti (stereotipati) che svalorizzano l'ambito familiare, sul piano sociale e culturale; (b) valutazioni implicite circa un'incapacità educativa della famiglia o riferite agli attriti nella relazione famiglia-scuola; (c) valutazioni non orientate verso la famiglia, ma formulate tramite una etnicizzazione marcata degli usi linguistici ('non essere francofono', 'parlare la lingua nativa a casa'). L'emergere di tali giudizi etnicizzanti si riscontra soprattutto quando le difficoltà scolastiche degli alunni stranieri si pongono con una certa acuità per gli insegnanti, situazioni nelle quali l'etnicizzazione, in genere attenuata dalla volontà di valorizzare le culture di origine, si acuisce. Ma, precisa Lohro-Lemaine (2013, 8), «les frontières ethniques sont mouvantes [...] l'ethnisation et l'étiquetage ne sont pas permanents». Laddove si instaura un clima cooperativo tra la scuola e la famiglia dell'allievo, l'attribuzione etnica si fa meno marcata, la sua salianza si riduce.

3.4 La concettualizzazione degli apprendenti di inglese

Categorizzazioni specifiche degli apprendenti di lingua sono oggetto di un'ampia rassegna storica¹⁶ e critica in un contributo di Kibler, Valdés (2016), eloquente già nel titolo, «Conceptualizing Language Learners: Socio-Institutional Mechanisms and their Consequences». Gli autori vi discutono le concettualizzazioni come *unexamined side effect* dell'elaborazione e della messa in atto dei programmi di insegnamento: «formalized language instruction both creates and requires categorizations/classifications of learners that are not neutral and that often have life-impacting consequences for individuals» (Kibler, Valdés 2016, 98).

Ne sono illustrati vari esempi e, con maggiori dettagli, uno molto recente, su cui vale la pena soffermarsi. Si tratta della neo-costruzione di due tipi di apprendenti di inglese L2, nelle scuole statunitensi: i *Long-Term English Learners* (LTELLs) e gli *English Learners at Risk of Becoming LTELLs*. Ad introdurre queste nuove etichette è il recente *California Education Code* (2012) che con esse sostituisce il più consueto acronimo ELLs (*English Language Learners*), risalente al precedente *No Child Left Behind Act*. Il nuovo *Code* fornisce definizioni articolate, molto vincolate al mancato superamento di un test standardizzato, assunto come neutrale e oggettivo, nell'ordine:

[a LTELL is] an English learner who is enrolled in any of Grades 6 to 12, inclusive, has been enrolled in schools in the United States for more than six years, has remained at the same English language proficiency level for two or more consecutive years as determined by the English language development test [...], and scores far below basic or below basic on the English language arts standards-based achievement test [...];

“English learner at risk of becoming a long-term English learner” means an English learner who is enrolled in any of Grades 5 to 11, inclusive, in schools in the United States for 4 years, scores at the intermediate level or below on the English language development test [...], and scores in the fourth year at the below basic or far below basic level on the English language arts standards based achievement test [...], or any successor test.¹⁷

L'obiettivo degli autori è di descrivere come sono *manufactured* (letteralmente) le categorie, quali meccanismi concorrono alla loro fabbricazione,

16 La rassegna copre un periodo di cento anni (dal 1910 al 2010), gli stessi della pubblicazione della rivista *The Modern Language Journal*.

17 <http://codes.findlaw.com/ca/education-code/edc-sect-313-1.html> (2017-05-30).

quali dimensioni di produzione o dinamiche locali agiscono. Ne elencano i seguenti: le politiche educative sull'insegnamento dell'inglese, attuate a livello federale e nazionale; le ideologie linguistiche, professionali e sociali; le carenze percepite riguardo all'insegnamento scolastico della lingua; i risultati dei test; la letteratura specialistica sull'acquisizione linguistica negli ELLs; l'attività degli insegnanti e dei ricercatori (Kibler, Valdés 2016, 101).

Si tratta di meccanismi e processi multipli, tra loro collegati.¹⁸ La loro valenza generale oltrepassa le peculiarità del contesto nord-americano, rivelandosi utile ai fini di un dibattito critico in altri contesti, soprattutto se consideriamo il parametro essenziale su cui si basa la classificazione proposta (il tempo normativo previsto, ma poi il numero degli anni per i LTLLs varia nei distretti scolastici) e alcuni dati statistici (il 59% degli alunni nelle attuali *secondary schools* è oggi classificato come LTLLs) che dimostrano come la neo-categoria abbia immediatamente acquisito nuovi membri. Ciò che si designa, che riceve un nome, si fa esistere. Ricontriamo qui un'ulteriore conferma di un dato di fatto, così descritto, di recente, in ambito educativo italiano, da Annaloro (2015, 85):

se le cose preesistono alle parole che le nominano, ci sono cose che iniziano ad esistere per la coscienza riflessiva solo nel momento in cui vengono nominate. In ogni epoca la verbalizzazione di un problema funziona al contempo da punto di innesco di una riflessione critica e da dispositivo che fissa, propaga, generalizza l'esperienza di cui è indizio.

Acquisire una consapevolezza di queste dinamiche è un compito che non può essere disatteso in campo educativo, dove, al contrario, risulta cruciale per prevenire situazioni in cui insegnanti e ricercatori si trovino – è il caso di dire – *at risk of becoming* complici ignari nel perpetuare prospettive dalle quali è preclusa la considerazione di altri elementi vitali. È significativa, al riguardo, l'autoriflessione di altri autori che criticano la pletera di *labels* assegnate agli apprendenti di inglese L2, assimilano la nuova etichetta LTELL al vecchio termine *semilingual* e pongono il perno della questione nei «discorsi di parzialità» linguistica e accademica, nonché nel loro intreccio con il *frame* del *deficit*, la cornice in cui vengono collocati molti alunni con background familiare di immigrazione, non priva di con

¹⁸ Occorrerebbe interpretare questi meccanismi anche con riferimento, nel quadro socioculturale ampio, sia al cosiddetto *word gap debate* – alla sua risonanza mediatica e alle riflessioni critiche che alcune iniziative ad esso legate (dirette ad orientare le famiglie degli alunni), suscitano presso antropologi, linguisti e altri studiosi (cf. Avineri 2015) – sia al peso che l'origine e la differenziazione etnica e razziale hanno negli Stati Uniti, sul piano istituzionale (statistico, giuridico) e su quello della «vision et division du monde sociale» (Jacobs, Rea 2005, 35).

dizionamenti su chi, appunto, si occupa di educazione linguistica (Flores, Kleyn, Menken 2015, 115):¹⁹

as scholars who have worked with students labelled LTELL for many years we became increasingly uncomfortable with this deficit framing and our own complicity in reproducing it in our work. We experienced cognitive dissonance when writing about the alleged language deficiencies of students who we observed using English and Spanish in fluid, creative, and innovative ways on a daily basis. [...] our attempt [is] to address this cognitive dissonance by offering a more complex understanding of the identities of students labelled LTELLs and the powerful ideologies that position them as deficient in current schooling practices.

La loro ricerca verte, infatti, su come gli ELLs - nell'interconnessione tra competenze linguistiche, etnicità e traiettorie scolastiche che li riguarda - percepiscono se stessi e le etichette loro assegnate (di cui, peraltro, sono ignari) e su quali auto-designazioni sceglierebbero, nel repertorio di quelle possibili. L'inequivocabile risposta data da uno studente durante le interviste - dalle quali è tratto il frammento dialogico che abbiamo riportato in esergo - sembra condensare vari aspetti fin qui rilevati.

4 Implicazioni per l'educazione linguistica

Tutt'altro che nominalistica, dunque, la questione è di sostanza, per l'educazione linguistica e per le discipline accademiche che se occupano.

La linea di riflessione che ne consegue riguarda gli effetti concreti delle categorizzazioni considerate e si può articolare in alcuni interrogativi: che cosa implica, come campo di azione e di pensiero, la 'classe multi-etnica'? Quale impatto ha, nel contesto italiano, sull'*habitus* pedagogico e sull'operatività didattica quotidiana? Se dalle dichiarazioni degli insegnanti emerge, nell'insieme, l'aspetto positivo, di potenziale arricchimento culturale, come sono trattati i problemi linguistici che rappresentano il livello, indicato come prevalente, di complessità del lavoro didattico (ISMU, MIUR 2016, 180)? In particolare, nelle situazioni di insuccesso scolastico degli alunni stranieri, che cosa è repentinamente imputato all'etnia, alla lingua nativa, alla discontinuità linguistica tra scuola e casa, allo status economico e socio-culturale della famiglia, a difficoltà nell'apprendimento? Che cosa, invece, è ascrivibile alla scuola, alle pratiche di insegnamento, alle

19 Tralasciamo le questioni più ampie a cui rimanda il *deficit framing*, implicate nell'assunzione del deficit stesso come polo oppositivo di un'altra polarità di segno contrario - 'eccellenza' del nativo? - laddove occorrerebbe considerare le (in)competenze linguistiche di studenti nativi e non nativi lungo un continuum.

condizioni precipue che le caratterizzano, non escluse scelte metodologiche inappropriate, o non-scelte, laddove l'apprendimento linguistico, da parte dell'alunno, non riceve sostanziali mediazioni pedagogiche che ne riducano il carico cognitivo?

Riguardo alla didattica della L2 e all'adozione di approcci adeguati, il panorama scolastico italiano, come sappiamo, si presenta disomogeneo, caratterizzato da contesti avanzati e da altri tutt'ora critici, che non assicurano lo sviluppo delle competenze linguistiche negli alunni. I ritardi scolastici - si osserva anche in documenti ministeriali recenti - non possono spiegarsi unicamente in ragione delle complesse storie di migrazione e dell'impatto che comporta la fase iniziale di inserimento nelle scuole (MIUR 2014, 15). Possibili insufficienze nell'insegnamento della L2 - carenza di materiali, di risorse adeguate e, soprattutto, di insegnanti qualificati - sono chiamate in causa da Piller (2016, 102-4), ad esempio quando, riflettendo sull'ottica monolingue dell'istruzione formale (persistente anche nelle scuole multilingui), si chiede: in quante situazioni una L2 a scuola non è insegnata come una 'lingua seconda', ma come se si trattasse della lingua materna degli allievi?

Caratteristiche strutturali del contesto più esteso (famiglia, quartiere, gruppo dei pari e scuola), da esaminare secondo una «prospettiva ecologica» (Rak Neugebauer 2008), concorrono a spiegare le ragioni del ritardo scolastico o di una scarsa competenza linguistica nella L2, ma esse andrebbero messe in campo dopo aver compiuto le azioni necessarie per una proposta didattica qualitativamente adeguata. La presenza di alunni con retroterra linguistico-culturale diversi, in una classe scolastica, costituisce propriamente un problema di 'qualità dell'educazione' e, tra i molti fattori che su questa incidono, la professionalità degli insegnanti ha un peso determinante, ribadito anche nel *Global Monitoring Report* (2015) commissionato dall'UNESCO: «the provision of quality education for migrant children depends upon recruiting and retaining skilled teachers. Teaching quality has a tremendous influence on student outcomes, regardless of student socioeconomic and demographic background factors» (Bartlett 2015, 7; corsivo dell'Autrice).

Tornando al concetto di internazionalizzazione, Byram accenna al fatto che si tratta di «a concept widely discussed and applied in higher education but almost not at all with reference to schools» e che «the first issue is therefore whether the strategy for higher education can be extended to schools» (2012, 375). Nel contesto italiano, gli orientamenti attuali sembrano andare, appunto, in questa direzione, come dimostrano le dichiarazioni programmatiche sull'estensione del progetto Erasmus alla scuola superiore. Tale ampliamento riguarda la declinazione iniziale dell'internazionalizzazione. Tuttavia, alla luce delle riflessioni fin qui sviluppate, ci si può domandare se non sia possibile individuarne la declinazione complementare, proprio a partire da un rovesciamento di prospettiva termi-

nologico-concettuale, da un *re-framing* di natura pedagogica. Possiamo, cioè, parlare di *internationalization at home*, con riferimento alle classi multietniche? E assumere queste come contesti di un'esperienza che, per tutti gli alunni presenti, indipendentemente dalla loro origine etnica, corrisponde di fatto a un vissuto di *internazionalizzazione at home*?

Questo concetto ulteriore, sviluppatosi come contro-risposta all'enfasi iniziale posta sull'approccio *abroad* e con l'obiettivo di superare l'esclusione di una percentuale alta della popolazione studentesca che non è nelle condizioni di partecipare ai programmi di mobilità, riceve un'attenzione progressiva, in sede internazionale. L'accento sul 'dove' conduce anche ad articolare meglio il 'come' e se ne colgono diversi aspetti realizzabili, senza implicare una mobilità esterna: la dimensione interculturale dei programmi, la relazione con i gruppi e le comunità etniche locali, una serie di attività *school-based* (sulla falsariga di quelle *campus-based* delineate nelle riflessioni circoscritte alle università; cf. Knight 2005, 28-30), mirate a creare una cultura locale, un clima che promuova la comprensione interculturale.

Una modalità *at home* dell'internazionalizzazione, a scuola, è già '(nel) la' classe multietnica. Si tratta di orientare verso questa ultima un'attenzione diversa o, se si preferisce, di categorizzarla diversamente, con un maggiore interesse verso la dimensione relazionale che investe tutti i soggetti presenti. Nel dibattito della scuola elementare da cui questo contributo ha preso avvio, si può udire un'altra voce infantile, che qui è in risonanza con quanto appena rilevato: «poi, se hai amici diversi, ti sembra che anche se sei sempre fermo a scuola, un po' stai viaggiando per il mondo» (Caliceti 2015).²⁰

5 Implicazioni per la glottodidattica

Classe multietnica e classe internazionale sono designazioni parallele per due referenti la cui contiguità o similarità, più o meno sottaciuta, si rende esplicita, non appena ci soffermiamo ad approfondire la pertinenza della distinzione attributiva. Nei termini della *membership categorisation analysis*, prima richiamata (§ 3.1), potremmo dire che il dispositivo che connette le due designazioni come categorie è la 'diversità linguistica,

²⁰ A dire il vero, sono varie le affermazioni formulate dai bambini, in quel dibattito, che potrebbero punteggiare le riflessioni qui condotte. Opinioni infantili che non scaturiscono dall'applicazione di rigorosi protocolli analitici in una ricerca accademica, ma da una documentazione voluta e compiuta dall'insegnante di classe. Se la scelta di giustaporle (una mera successione di voci in risposta a quella adulta del maestro che occupa lo spazio minimo delle domande come stimolo) è un artificio retorico, nel quotidiano in cui la rubrica appare, si tratta di un artificio retorico molto efficace.

culturale, etnica presente in ambito educativo', ma, nel discorso specialistico corrente, le due categorie non vanno insieme, risultano posizionate diversamente o «gerarchicamente» (Stokoe 2012, 281).

È importante allora chiedersi, con Duchêne (2000): sono designazioni/ categorie che conseguono a una concettualizzazione pre-esistente? La risposta dell'autore - in riferimento al focus del suo discorso, il parlante bilingue - chiarisce che «la désignation peut être envisagée à la fois comme concrétisation et comme lieu de l'élaboration d'une microthéorie» (Duchêne 2000, 103), come un uso linguistico che si afferma in un determinato campo di azione (scientifico, istituzionale, sociale), mentre si va definendo e precisando la categoria concettuale che esprime.

Applicando questa considerazione al nostro caso, la microteoria in questione richiede, allora, di essere esplicitata. Trascurare le similarità degli elementi a cui la distinzione terminologica è riferita significa, infatti, fissare quest'ultima come distinzione categoriale netta, tra un ambiente educativo dove la diversità di lingue, culture, ecc. è associata a un potenziale da sviluppare e un altro dove essa è in prevalenza correlata a problemi da risolvere. Si potrà ritenere che varie ragioni²¹ la legittimeranno come tale, ma occorre dichiararlo/e, darne conto. Se, all'opposto, si reputa che la differenziazione terminologica poggia su un'ambiguità, su una logica, si direbbe, da 'due pesi e due misure', dunque, su una limitatezza concettuale, allora decostruirne le accezioni implicite è un primo passo per evidenziarla come contraddizione e per contribuire a risolverla.

Ne deriva un rilievo più generale. Nella prassi glottodidattica, la necessità definitoria dei tipi di apprendenti ('in qualche modo occorrerà nominarli'²²) e l'inevitabile standardizzazione educativa non dovranno porsi a scapito di una vigilanza terminologica, intesa come consapevolezza lucida dei risvolti concreti che le denominazioni stesse possono presentare.²³ Il

21 Tra le possibili ragioni si possono ipotizzare le seguenti: la prevalenza, in università 'internazionalizzate', di profili scolastici e universitari che condividono una cultura educativa di base (quella dei paesi occidentali); la composizione etnica marcatamente eterogenea di una classe scolastica, rispetto a quella di una classe universitaria; o, ancora, la distanza tipologica - in rapporto alla lingua italiana - delle molte lingue native extra-europee rappresentate in una classe multietnica.

22 Tale necessità giustifica la formazione di acronimi, in campo sociologico e pedagogico, e la conseguente diffusione nei discorsi: NAI (Neo-arrivati in Italia), CNI (Cittadinanza non italiana), MSNA (Minori stranieri non accompagnati), G2 (di seconda generazione), per menzionare alcuni esempi. Una attività nomenclatoria che è comune a vari paesi (molto particolareggiata anche in Francia, ad esempio) risponde a un principio di economia, ha la funzione pratica di definire e classificare bisogni di apprendimento specifici, per poter rispondere meglio ad essi; questi aspetti non ne riducono, va da sé, il carattere non neutro.

23 Una dimensione etica investe tutte le diverse componenti (soggetti, metodi, azioni) dell'educazione linguistica, come afferma Balboni (2014, 5) in un recente articolo. In riferimento ai soggetti, essa però implica un'attenzione specifica non solo verso le concezioni che possiamo assumerne (sulla base di attitudini, tratti della personalità, autonomia), ma

che riconduce, parallelamente, all'esigenza di un approccio critico e riflessivo nella disciplina, di una meta-riflessione costante, soprattutto circa i modi in cui essa può, paradossalmente, contribuire a produrre aporie e ambivalenze, anziché prevenirle. La glottodidattica, in ciò, non è diversa da altri settori della ricerca applicata per i quali è costante il richiamo a una riflessività critica, indispensabile per valutare gli effetti delle denominazioni e delle affermazioni scientifiche.

6 Note conclusive

Durante un dibattito in una scuola elementare, un alunno compie un'associazione virtuosa tra la classe multietnica e un attributo di qualità come 'internazionale'. Elabora un suo processo di categorizzazione, usando l'aggettivo come parola pertinente per la sfera di significato a cui si riferisce, compresa l'ineccepibile analogia che poi vi formula.

Soffermare lo sguardo su questa minuzia lessicale e coglierne un significato dirompente ha indotto ad approfondire aspetti di una questione che è nominale solo in superficie. Sottraendoci a un automatismo linguistico, a differenziazioni semantiche che accettiamo di default, il pensiero del bambino si è rivelato uno spunto fecondo per aprire il campo a una riflessione su opposizioni e nessi terminologico-concettuali correnti. Ne è conseguito il tentativo di riconfigurare alcuni modi di categorizzare i (*language*) learners, in un quadro critico d'insieme, orientato alle pertinenze, alle conseguenze pratiche per l'educazione linguistica e alle implicazioni teoriche più ampie.

Non si cambiano le cose, cambiando le parole - anche questo si sa. La conclusione operativa su 'classe multietnica e classe internazionale' consiste meno in una ipotetica sostituzione lessicale delle due forme, che nell'esigenza di riconoscere - per superarli - alcuni scollamenti, in ambito specialistico, circa la visione della 'diversità linguistica, culturale, etnica' caratterizzante la realtà educativa odierna. Un riconoscimento necessario per assumere una visione che valorizzi integralmente tale diversità, senza eccezioni.

anche verso quelle concezioni che le designazioni e categorizzazioni, scelte per i soggetti stessi, potranno poi veicolare nel discorso specialistico e comune.

Bibliografia

- Annaloro, Emanuela (2015). «Senza camice. Insegnare dopo la medicalizzazione della scuola». *Educazione democratica*, 9, 83-93.
- Avineri, Netta (ed.) (2015). «Invited Forum: Bridging the 'Language Gap'» [online]. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 66-86.
- Balboni, Paolo (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica» [online]. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1(1), 1-14. URL http://www.e-journal1.org/wp-content/uploads/Balboni_1.1.pdf (2017-05-30).
- Bartlett, Lesley (2015). «Access and Quality of Education for International Migrant Children» [online]. Paper commissioned for the EFA *Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges*, 1-28. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232474e.pdf> (2017-05-30).
- Bennett, Milton (2002). *Principi di comunicazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Brubaker, Rogers; Loveman, Mara; Stamatov, Peter (2004). «Ethnicity as Cognition». *Theory and Society*, 33, 31-64.
- Byram, Michael (2012). «A Note on Internationalisation, Internationalism and Language Teaching and Learning». *The Language Learning Journal*, 40(3), 375-81.
- Caliceti, Giuseppe (2015). «Sulla classe multietnica». *Il Manifesto*, 11 giugno 2015.
- Caronia, Letizia (2002). «Langage et construction sociale de l'ethnicité», dans «Ethnographie de l'école», num. monogr., *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 30, 123-43.
- Castro, Paloma; Lundgren, Ulla; Woodin, Jane (2015). «International Mindedness Through the Looking Glass: Reflections on a Concept». *Journal of Research in International Education*, 14(3), 187-97.
- Duchêne, Alexandre (2000). «Les désignations de la personne bilingue: approche linguistique et discursive» [online], dans «Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme», num. monogr., *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 91-113. URL http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/07_Duchene.pdf (2017-05-30).
- Duranti, Alessandro (2011). «Linguistic Anthropology: the Study of Language as a Non-Neutral Medium». Mesthrie, Rajend (ed.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 28-46.
- Flores, Nelson; Kleyn, Tatyana; Menken, Kate (2015). «Looking Holistically in a Climate of Partiality: Identities of Students Labeled Long-Term English Language Learners». *Journal of Language, Identity, and Education*, 14, 113-32.

- Gardner, Katy (2012). «Transnational Migration and the Study of Children: An Introduction». *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 889-912.
- Grassi, Roberta (2003). «CLIL e classi plurilingui: convergenze e potenzialità». *Itals*, I(3), 7-34.
- ISMU, Iniziative e Studi sulla Multietnicità; MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale A.s. 2014/15* [online]. Milano: ISMU. (Quaderni ISMU 1/2016). URL http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (2017-05-30).
- Jacobs, Dirk; Rea, Andrea (2005). «Construction et importation des classements ethniques», dans «Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir», num. monogr., *Revue européenne des migrations internationales*, (21)2, 35-59.
- Kibler, Amanda K.; Valdés G., Guadalupe (2016). «Conceptualizing Language Learners: Socioinstitutional Mechanisms and their Consequences». *The Modern Language Journal*, 100, 96-116.
- Knight, Jane (2005). «An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges». De Wit, Hans; Jaramillo, Isabel Christina; Gacel-Ávila, Jocelyne; Knight, Jane (eds.), *Higher Education in Latin America: the International Dimension*. Washington DC: The World Bank, 1-38.
- Knight, Jane (2011). «Five Myths about Internationalization» [online]. *International Higher Education*, 62, 14-15. DOI 10.6017/ihe.2011.62.8532.
- Lohro-Lemaine, Isabelle (2013). «Effet pervers des objectifs de réussite sur l'ethnicisation des publics: observations dans une école élémentaire» [online]. *Vei-Diversité*, 172. URL <http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr/spip.php?article33> (2017-05-30).
- Lorcerie, Françoise (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*. Paris: ESF Éditeur.
- Luise, Maria Cecilia (2014). «La natura della lingua dello studio». Balboni, Paolo; Mezzadri, Marco (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino: Loescher, 17-34.
- Martiniello, Marco; Simon, Patrick (2005). «Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires», dans «Catégorisation et classification, enjeux de pouvoir», num. monogr., *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2), 7-18.
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (2017-05-30).
- Mondada, Lorenza (1999). «L'accomplissement de l'«étrangéité» dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs». *Langages*, 134, 20-34.

- Mondada, Lorenza (2000). «Pour un approche des activités de catégorisation». Mondada, Lorenza; Gaio, Laurent (éds.), *Interactions et acquisitions en contexte*. Fribourg: Editions Universitaires, 99-127.
- Mondada, Lorenza (2007). «Activités de catégorisation dans l'interaction et dans l'enquête». Auzanneau, Michelle (éd.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. Paris: L'Harmattan, 321-40
- Piller, Ingrid (2016). *Linguistic Diversity and Social Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Pugliese, Rosa; Malavolta, Stefania (2017). «La pluralità linguistica come risorsa per le attività riflessive. Esperienze didattiche nella scuola secondaria di I e II grado». Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 263-72.
- Py, Bernard (2000). «Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques», dans «Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme», num. monogr., *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, 5-20. URL http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/32/02_Py.pdf (2017-05-30).
- Rak Neugebauer, Sabina (2008). «Editor's Review of Double the Work and The Language Demands of School». *Harvard Educational Review*, 78/1. URL http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-78-issue-1/herarticle/_648 (2017-05-30).
- Sacks, Harvey (1972). «On the Analyzability of Stories by Children». Gumperz, John; Hymes, Dell (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt Rinehart and Winston, 325-40.
- Santoro, Marco (2015). «Introduzione». Bourdieu, Pierre, *Forme di capitale*. Roma: Armando Editore, 7-70.
- Silverman, David (1998). *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Stokoe, Elisabeth (2012). «Moving Forward with Membership Categorization Analysis: Methods for Systematic Analysis». *Discourse Studies*, 14(3), 277-303.
- Vaccarelli, Alessandro (2015a). «I tempi sono maturi: intercultura all'università». Vaccarelli, Alessandro (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli, 57-80.
- Vaccarelli, Alessandro (2015b). «Una ricerca sugli studenti dell'Università dell'Aquila: studenti stranieri, studenti internazionali, studenti italiani». Vaccarelli, Alessandro (a cura di), *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Milano: FrancoAngeli, 81-91.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Lettura e percorsi di semplificazione del testo Ricadute nella classe 'mobile' (e 'immobile') di italiano L2

Rossella Abbaticchio

(Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia)

Abstract Reading literacy is no longer seen as a mere passive linguistic ability. Particularly throughout the last years, it has been re-qualified as a meaningful component of the language teaching process, when referring to a mother, a second or a foreign language. While speaking or writing allow the learner to make some choices about what linguistic content seems relevant, reading implies the full acceptance of the linguistic choices of the authors, and has to start exactly from their analysis and comprehension. Thus, textual choices become very relevant in the teaching process, and this remains true particularly for Italian, since its fame originates mainly from the literary context which it expresses. Recently, a great importance has indeed been given to textual simplification processes that very often help teachers in presenting texts to foreign as well as native students of Italian. By these premises, this paper aims to give a schematic overview of the most frequent criteria of choice and simplification of texts with a specific reference to Italian as a second language for foreign students who attend regularly Italian universities as well as for Erasmus students. The illustration of some practical 'experiments' is preceded and supported by a brief *memorandum* of some meaningful studies and researches about this specific topic.

Sommario 1 Breve premessa programmatica: lettura e semplificazione, 'favorevoli' e 'contrari'. – 2 La pratica didattica: destinatari e obiettivi. – 3 La pratica didattica: testi e strumenti per la semplificazione. – 3.1 Il 'fronte studenti'. – 3.2 Il 'fronte docenti'. – 3 Riflessioni conclusive.

Keywords Language teaching. Reading. Text. Simplification. Italian.



1 Breve premessa programmatica: lettura e semplificazione, 'favorevoli' e 'contrari'

La questione della semplificazione testuale come pratica da adottare nello sviluppo della *reading literacy* (o *reading ability*) all'interno di un più ampio processo di insegnamento linguistico non è di recentissima istituzione. Il primo quesito collegato alla adozione di questo strumento in chiave sistematica riguarda il rapporto 'costi-benefici': si può parlare di benefici reali per i discenti? I testi, e le relative pratiche di lettura, ne escono depauperati? E il lavoro dei docenti risulta davvero 'semplificato' anch'esso, oppure

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-4

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

questa scelta didattica, applicata in modo sistematico, costituisce di fatto un aggravamento del carico di programmazione e gestione dei contenuti?

Si potrebbe obiettare che si tratta di aspetti che senza dubbio non nascono con la necessità di rivalutare il ruolo dell'abilità di lettura, ma che al contrario riguardano ogni singola fase dell'attività didattica. Quello che fa la differenza, in effetti, è proprio la dimensione specifica a cui ci si vuole riferire: la pratica di lettura come contenuto e insieme strumento didattico da rivalutare e da riposizionare, come già accennato, nell'ambito più ampio e complesso dell'educazione linguistica.

Nella (non vastissima) letteratura dedicata a questo tema è stata proposta a monte una distinzione preliminare tra due tipologie di semplificazione, che si tratti della lettura o di qualsiasi altra attività su un testo. In base a questa distinzione, sarebbero riconoscibili da un lato la semplificazione concettuale, dall'altro quella linguistico-lessicale. La semplificazione concettuale è strettamente legata al concetto di densità informativa, su cui hanno riflettuto in molti (tra quelli che si sono occupati direttamente della dimensione testuale e dello sviluppo dell'abilità di lettura: si vedano ad es. Piemontese 1996; Piemontese, Cavaliere 1998; Bertocchi 2003). La densità informativa di un testo è, per dirla sulla falsa riga della formula di Flesch-Kincaid (si veda ora Mastidoro 2001), il rapporto tra la lunghezza del testo e il numero di informazioni inserito dall'autore (nell'intero testo o in una di queste sezioni). Ora, laddove si scelga di operare una semplificazione del testo (a prescindere dalla tipologia o dalla lunghezza) di natura concettuale, la densità informativa va inevitabilmente ad esserne condizionata; come e in quale misura sono dati che, allo stato attuale, sono affidati alla soggettività delle scelte dei docenti: ridurre il numero di informazioni presenti in un testo con l'obiettivo di renderlo più accessibile ad un eventuale pubblico di studenti comporta difatti sempre (anche se in misura variabile) il rischio che si arrivi ad un impoverimento del testo stesso. Mentre esistono principi e massime che orientano, se non altro, l'eventuale autore nel processo di composizione di un testo (si pensi, ad esempio, al *cooperative principle* di Grice e alle quattro massime che lo compongono), non esistono ad oggi criteri oggettivi che 'dettino legge' su quali aspetti concettuali possano essere 'eliminati' per rendere un testo meno faticoso dal punto di vista della decodifica concettuale, e quindi della comprensione. Piemontese, Cavaliere e Bertocchi, in momenti differenti, sottolineano la importanza di procedere ad una semplificazione concettuale che non risulti in un impoverimento del testo che si intende proporre: dunque, una semplificazione che, di fatto, non sia una sottrazione ma piuttosto una sorta di 'cambio veste' dei medesimi concetti.

A questa ultima definizione si ricollega la seconda possibilità di semplificazione, vale a dire quella di natura linguistico-lessicale. In uno studio specificamente dedicato alle difficoltà di comprensione e decodifica dei messaggi all'interno di un testo, Lavinio (2004) ha rilevato come il 97-99%

delle parole dei testi scritti in italiano sia comprensibile a tutti i parlanti con livello di istruzione pari o superiore alla licenza media inferiore. Specificando poi la definizione di semplificazione linguistica, ancora Lavinio sottolinea l'importanza di tre fattori. Anzitutto la semplificazione linguistica non equivale ad una didattica a bassa richiesta cognitiva: i processi di semplificazione di un testo non riguardano unicamente la glottodidattica rivolta a discenti con un livello cognitivo 'basso', adeguato solo a poche tipologie testuali; al contrario, proprio perché la semplificazione non dovrebbe essere intesa come un impoverimento, i processi che essa implica possono riguardare indistintamente qualsivoglia testo all'interno di qualsivoglia processo di insegnamento, purché essi possano contare su una azione di bilanciamento del docente. A proposito del rapporto tra livello di competenza e processi di semplificazione resta vero anche quanto sottolineato anche da Serragiotto (2010), ovvero che se il livello di competenza si attesta sul basso o elementare esisterà un numero di possibilità inferiore di rinvenire un testo autentico da utilizzare senza che intervenga alcun processo di semplificazione: ad ulteriore dimostrazione del fatto che la semplificazione linguistica va a ricoprire un ruolo sempre meno trascurabile nel processo di apprendimento di una lingua (a partire dalla abilità di lettura). Direttamente collegato a questo primo fattore è il secondo dei tre, su cui a più riprese viene richiamata l'attenzione negli studi sulla semplificazione testuale e più in generale sul ruolo del testo nello sviluppo delle abilità linguistiche: il livello di adeguatezza degli strumenti glottodidattici rispetto agli obiettivi cognitivi che ci si prefigge di raggiungere. La questione di fondo, in questo caso, è l'importanza che l'intero processo di insegnamento includa stimoli all'apprendimento adeguati ai destinatari, ovvero stimoli che valorizzino le competenze già presenti e insieme li incentivino ad applicarsi per guadagnarne di nuove. Parlando nello specifico di semplificazione, accade di sovente che l'eccesso penalizzi anche gli stimoli, rendendoli poco motivanti, in alcuni casi addirittura banali e dunque controproducenti rispetto alla motivazione ad apprendere. E non a caso è proprio la motivazione il terzo fattore su cui puntare anche nel processo di semplificazione linguistica: una lingua difficilmente comprensibile è assai spesso la prima causa di 'rinuncia', da parte dei destinatari, rispetto ai contenuti dell'apprendimento, a partire dall'abilità di lettura. Secondo Serragiotto (2010, 217) «quasi sempre le tecniche di semplificazione dei testi sono condizionate dalla motivazione che sta alla base della semplificazione stessa». Viceversa, è anche vero che a mantenere sufficientemente alta la motivazione può contribuire anche un processo di semplificazione linguistica, ferma restando l'attenzione a non eccedere in semplificazioni che banalizzino i concetti e nel contempo rendano la lingua del testo 'troppo facile' per i destinatari.

Una ulteriore postilla merita poi forse la questione, parallela alla motivazione, degli interessi specifici: è assai frequente, difatti, il caso in cui,

dato un testo da proporre ad una classe di apprendenti, alcuni passi di quel testo risulteranno di scarso interesse per tutti, o perlomeno per alcuni degli studenti a cui ci si rivolge. Anche in questo caso il ruolo della semplificazione (intesa come sintesi oppure – ma solo dove davvero non se ne possa fare a meno – come elisione di alcune parti non fondamentali alla corretta comprensione e ad una adeguata fruizione) diventa decisivo per evitare che il grado di interesse e motivazione, appunto, si ridimensioni in misura dannosa per l'apprendimento.

Con particolare riferimento ai percorsi glottodidattici 'a breve termine' si potrebbe prendere in considerazione un quarto fattore influente sul processo di educazione linguistica, e più nello specifico della abilità di lettura, vale a dire il fattore temporale. In percorsi in cui i docenti abbiano a disposizione solo il tempo (spesso ristretto a pochi mesi) di permanenza degli studenti nel paese della lingua di arrivo, indipendentemente dal livello di conoscenza già in possesso degli apprendenti, sarà difficile che un testo possa essere proposto nella sua interezza. Il riferimento specifico va qui soprattutto ai testi letterari, che non di rado sono gli studenti stessi a proporre come argomento di lettura, anche al fine di vedere 'facilitata' la preparazione di eventuali esami di profitto (cf. a questo proposito Lavinio 2010). Anche questo quarto fattore sembra dunque spingere verso l'applicazione 'controllata' della semplificazione nei processi di apprendimento linguistico, soprattutto in situazioni di L2.

2 La pratica didattica: destinatari e obiettivi

Sulla scia di un filone di ricerca che, ormai da alcuni anni, tenta di restituire alla *reading literacy* un ruolo di importanza non più trascurabile nelle dinamiche glottodidattiche si propone adesso il resoconto di una esperienza didattica pluri-articolata, in cui, data l'utenza diversificata, è stata considerata sia la prospettiva docente sia quella degli studenti. L'esperienza ha visto come protagonisti, per il fronte studenti, i frequentanti (regolarmente iscritti e in mobilità LLP-Erasmus) di un corso di Didattica della lingua italiana inserito nella classe di laurea triennale denominata «L12 – Comunicazione linguistica e interculturale»; per il fronte docenti, una classe di insegnanti di scuola media secondaria inferiore e superiore ai quali la riflessione sulla lettura e sulla semplificazione testuale è stata proposta nell'ambito di un seminario su *Politiche di integrazione linguistica e culturale* organizzati da Europe Direct Puglia, lo sportello informativo sull'Unione Europea attivo presso l'Università degli Studi «Aldo Moro» di Bari. Obiettivo delle attività proposte è stato quello di descrivere la semplificazione testuale come un passaggio utile e non riduttivo nella pratica di didattica linguistica, specie – come è il caso della maggioranza degli studenti e dei docenti in formazione con cui i dipartimenti umanistici

vengono in contatto – se oggetto del processo di insegnamento e apprendimento sono testi di matrice letteraria. A ben guardare, come già rilevato da Lavinio (2004, 2010), la trasversalità della educazione letteraria rispetto ad una molteplicità di altri ambiti scientifico-disciplinari (da quello storico a quello sociologico, sino – ovviamente – a quello linguistico) fa sì che i testi letterari quanto e forse più di altri si prestino a (e traggano vantaggio da) una pratica di semplificazione, che abbia come suo auspicabile risultato quello di rendere il maggior numero di testi possibile fruibile al maggior numero di utenti possibile. Certo, la semplificazione nel caso dei testi letterari dovrebbe evitare fin dove possibile di risultare in un adattamento riduttivo dell'originale: ma questo non preclude la possibilità che tentativi di semplificazione secondo gli schemi forniti risultino in testi non impoveriti, bensì a ridotto grado di complessità, e per questo fruibili da un più ampio pubblico di utenti. Ad entrambi i gruppi osservati, dopo una premessa di natura teorico-informativa (analoga a quella presentata nel paragrafo introduttivo di questo contributo), sono state proposte una attività preliminare di lettura e comprensione di alcuni testi; successivamente, è stato chiesto di produrre tentativi di semplificazione, agli studenti; e di riflettere sui risultati, al gruppo docenti. In altre parole, in una sorta di capovolgimento dei ruoli, è stato chiesto ai destinatari di essere loro i 'semplificatori' dei testi proposti, naturalmente a partire da momenti di semplificazione guidati svolti in aula.

Nella premessa teorica fornita agli studenti riguardo alle caratteristiche e al ruolo dei processi di semplificazione sono state inserite alcune indicazioni operative sugli elementi da tener presenti negli esercizi di semplificazione. L'indicazione data sulle possibili sottoarticolazioni del processo di semplificazione, a partire da una selezione di testi proposti, prevedeva di includere:

- a. un momento di selezione dei contenuti, ovvero di scelta di quali parti di testo non escludere dalle attività di lettura;
- b. la valutazione della densità informativa, secondo i criteri indicati da Piemontese e Cavaliere (1998) e Bertocchi (1993), e anche dal calcolo numerico proposto nella formula di Flesch-Kincaid (ripresa da Mastidoro 2001);
- c. l'uso di strumenti non verbali, vale a dire la eventuale presenza di (e la conseguente valutazione della opportunità di conservare o eliminare) apparati iconografici;
- d. la cura della impostazione grafica, ovvero la distribuzione più o meno chiara del testo nello spazio-pagina (tipologia e dimensione del carattere, presenza di spaziatura idonea tra le parti di testo, alternanza di marcature differenti per differenziare i ruoli delle varie porzioni (titolo, sottotitolo, note etc.);

- e. l'attenzione alla forma linguistica (parole concrete e non astratte, coordinazione più che subordinazione, forme pronominali esplicite più che implicite: cf. Pallotti, Ghiretti 2010);
- f. la predilezione per il lessico di base (e dunque l'eventuale ridimensionamento delle parti di testo redatte in codici specialistici o microlinguistici);
- g. il ricorso alla ridondanza come strumento di coesione e coerenza;
- h. la preparazione di una serie di attività 'collaterali' pre-, durante e post-lettura (così come previsto anche in assenza di testi semplificati).

Queste indicazioni operative si sono incrociate con alcune riflessioni scaturite dalle definizioni attualmente in circolazione di testo 'semplice', 'semplificato', 'facilitato' e 'buono'. È stato ricordato a questo proposito che già Piemontese (1996) aveva proposto una distinzione tra testi «semplificati» e testi «semplici» o «di facile lettura», da far valere sia per parlanti nativi che per apprendenti di L2. La differenza avrebbe a che fare con il 'mutevole' grado di autonomia nella comprensione testuale, a sua volta legato sia alla differente condizione di partenza (L2 o anche LM) sia, nel caso di L2, al livello di conoscenza accertato. Di qui la opportunità e insieme la necessità di analizzare e verificare il non sempre facile e scontato rapporto tra semplicità, comprensione, motivazione e scelta in pari misura sul fronte docente e sul fronte studenti. Se, difatti, il testo semplificato non è necessariamente un testo semplice né tantomeno un puro *maquillage* linguistico, non è meno vero che i 'buoni testi' sono di fatto quei testi che, per contenuto ma soprattutto per struttura, favoriscono e semplificano i processi di comprensione (Pallotti, Ghiretti 2010). Sicché, la semplificazione linguistica riveste un ruolo preponderante nel generale processo di 'adattamento' dei materiali (e dei testi in particolare) in un percorso glottodidattico. Vi è di più: proprio nel corso delle attività proposte, che riguardando testi scritti hanno richiesto, da un certo punto in poi, l'esercizio stesso della scrittura nelle fasi di rielaborazione, è emerso chiaramente come una corretta comprensione dei testi condizioni in modo positivo anche la successiva fase di produzione di testi scritti. Un elemento, questo, da non sottovalutare, poiché conferma la stretta relazione tra l'abilità di lettura (per convenzione etichettata come ricettiva, ma il cui carattere 'attivo' emerge proprio nella interdipendenza con le abilità produttive) e la pratica 'produttiva', appunto, della scrittura (cf. pure Mazzotta 2016).

3 La pratica didattica: testi e strumenti per la semplificazione

3.1 Il 'fronte studenti'

Gli studenti coinvolti nell'esperienza didattica, come già accennato, appartenevano ad una classe mista di soggetti regolarmente iscritti al terzo anno del corso di laurea prescelto e studenti in mobilità LLP-Erasmus. Di questi ultimi nessuno era in possesso di una certificazione di conoscenza della lingua italiana 'ufficiale', e addirittura parte di essi non aveva nemmeno la lingua italiana tra le materie ufficiali di studio: per loro stessa ammissione, la denominazione dell'insegnamento (Didattica della lingua italiana) era stata travisata, facendo percepire (erroneamente) che oggetto di insegnamento del corso stesso sarebbe stato appunto l'italiano, e non le tecniche e le metodologie glottodidattiche specifiche (come di fatto è da sempre dichiarato anche negli obiettivi del corso). Questa precisazione aiuta forse a comprendere il quadro assai disomogeneo in cui l'esperienza della semplificazione testuale può trovarsi: un quadro entro cui, se applicata secondo i criteri normativi teorizzati, essa può comunque divenire fattore omogeneizzante nella proposizione dei contenuti di insegnamento. A questi studenti, dunque, sono stati presentati due casi: un esempio di semplificazione intratestuale e uno di riduzione e adattamento. Per esigenze di stampa riproduciamo qui il testo, presentandolo nelle medesime modalità grafiche con cui si rinviene nella fonte originaria:

Box 1. Esempio di semplificazione intratestuale (Assandri, Assandri, Mutti 2014)

I TOPI

di Dino Buzzati

C'è qualcosa di strano nella casa di campagna di Giovanni ed Elena Corio, che ogni estate mi invitano per qualche settimana. Quest'anno no. Ricordo alcuni fatti. È il secondo anno che trascorro le vacanze lì da loro e trovo nella mia camera un piccolissimo topo. È così grazioso che non ho il coraggio di schiacciarlo. L'anno dopo, una sera giochiamo a carte e odo dei rumori metallici, come di una molla, forse una trappola, e il sottile strido di un animale. I Corio fanno finta di niente. Dopo un anno torno nella villa e vedo che i Corio hanno due magnifici gatti. «Avete finalmente preso dei gatti per acchiappare i topi! Sono così grassi perché mangiano tanti topi!» dico a Giovanni. «Non trovano molti topi da mangiare! Sono grassi perché trovano cibo in cucina!» mi risponde Giovanni. L'anno dopo i gatti sono magri e **impauriti** (*hanno paura*), sembrano malati. «Si annoiano! Da quando sono arrivati qui non ci sono più topi in giro!» mi dice Giovanni ridendo. Più tardi Giorgio, il figlio più grande di Giovanni e di Elena, mi dice: «I gatti hanno paura. Papà non vuole ammetterlo, ma i topi sono diventati grandi e feroci come delle tigri». L'anno dopo sento sopra la mia camera da letto il rumore come di gente che corre. Il giorno dopo durante il pranzo io dico «Dovete fare qualcosa contro i topi; questa notte facevano un gran **baccano** (*rumore*)!». «Ma quali topi! In questa casa ci sono gli spiriti!» mi risponde Giovanni. «Il rumore che ho sentito era quello di grossi topi che correvano! Non prendermi in giro. E i gatti, dove sono finiti?» insisto io. «Li abbiamo dati via!» risponde quasi arrabbiato. Giorgio mi dice di non credergli. Dice che i topi sono diventati dei mostri: sono neri come il carbone, con peli grossi come stecchi. E hanno ucciso i gatti. Suo padre ha paura di loro e li **nutre** (*verbo nutrire; dà loro da mangiare*) per tenerli buoni.

Come si vede in questo primo box, qui i 'semplificatori' (ovvero i curatori della selezione antologica di testi) sono ricorsi ad uno strumento legato alla impostazione grafica: hanno evidenziato gli elementi lessicali che, a loro avviso, avrebbero potuto creare difficoltà di comprensione e, in puro stile 'dizionaristico', hanno riportato tra parentesi (e in carattere differente da quello in cui è stampato il testo) una semplificazione del significato mediante il ricorso a sinonimi. Questo tipo di semplificazione, di carattere specificamente semantico-lessicale, ha come obiettivo quello di non creare vuoti nel processo di comprensione, che viene così facilitata anche nel corso della lettura stessa. Si tratta di un metodo di facile applicazione, che si presta ad essere utilizzato anche in situazioni-limite, ad esempio quando non vi sia la possibilità di apportare modifiche digitali sul testo (le parentesi tonde con la semplificazione del significato possono essere inserite anche a posteriori, con l'ausilio di un semplice pennarello-evidenziatore al posto del carattere differente). Questo tipo di semplificazione è risultato quasi 'invisibile', ovvero poco invasivo, in termini di intervento: gli studenti non hanno visto le spiegazioni lessicali poste tra parentesi come una interruzione del flusso narrativo, quanto piuttosto come un acceleratore (si accennava poc'anzi) del processo di comprensione, e dunque di lettura.

Nel secondo momento dell'attività agli studenti è stato presentato, come anticipato, un esempio di semplificazione sotto forma di riduzione e adattamento:

Box 2. Riduzione e adattamento; indicizzazione (Barabino, Marini 2010)

Nel romanzo Lessico familiare, la scrittrice Natalia Ginzburg ricorda la sua vita fino agli anni della giovinezza. Parla in particolare dell'infanzia passata a Torino negli anni prima della Seconda Guerra Mondiale. Natalia è la più piccola di una famiglia numerosa. Il padre è scienziato e medico ed è molto importante per la famiglia.

Passavamo sempre l'estate in montagna. Prendevamo una casa in affitto, per tre mesi, da luglio a settembre. Di solito erano case lontane dal paese. Mio padre e i miei fratelli andavano ogni giorno, con lo zaino sulle spalle, a far la spesa in paese. Non c'era sorta (1) di divertimento o distrazioni. Noi fratelli e mia madre passavamo la sera in casa intorno alla tavola. Mio padre stava a leggere nella parte opposta della casa e, di tanto in tanto, s'affacciava alla stanza, dove eravamo raccolti a chiacchierare e a giocare. Ci guardava sospettoso, accigliato (2); e si lamentava con mia madre della nostra serva Natalina perché gli aveva messo in disordine certi libri. – La tua cara Natalina – diceva. – Una demente – (cioè pazza), incurante (3) di essere sentito da Natalina. D'altronde la Natalina era abituata a sentire quella frase e non si offendeva.

A volte la sera, in montagna, mio papà si preparava per gite o ascensioni (4). Era inginocchiato a terra, solo lui ungeva le scarpe sue e dei miei fratelli con del grasso di balena. Poi si sentiva per tutta la casa un gran rumore di ferraglia: era lui che cercava i ramponi (5), i chiodi (6), le piccozze (7). Tuonava (8): Dove avete cacciato la mia piccozza? Lidia, Lidia, dove avete cacciato la mia piccozza?

In questo secondo esempio, un passo di *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg viene, oltre che introdotto da una nota esplicativa (scritta in corsivo) e poi ridotto, semplificato anche mediante il ricorso a indici che invitano il lettore a cercare la spiegazione degli elementi lessicali considerati più complessi in alcune note poste a piè di pagina. Nell'impaginato originale, gli indici sono evidenziati in colore rosso: questa differenziazione ha rappresentato un utile supporto visivo ed ha reso più semplice e rapida l'individuazione del rinvio alle note esplicative. Sia nel primo che nel secondo caso si può parlare di 'espedienti' di semplificazione che non prescindono dalla necessità di un lavoro, da parte dell'insegnante, di individuazione delle eventuali criticità presenti in termini di difficoltà lessicali, morfosintattiche e concettuali. Resta comunque vero che il ricorso 'ragionato' a questi strumenti quasi paratestuali agevola il processo di semplificazione dei testi oggetto di studio e ne riduce i tempi, dando la possibilità a studenti e docenti di dedicare un maggiore spazio alle attività di analisi e comprensione.

La successiva fase dell'esperienza didattica prevedeva lo svolgimento di un workshop rivolto agli studenti frequentanti il corso di Didattica della lingua italiana e a una classe di docenti in formazione dell'entroterra barese. Nello specifico, agli studenti sono stati sottoposti due testi nella loro versione originale ed è stato loro chiesto di applicare la strategia di semplificazione che reputavano più idonea. Il gruppo di studenti preso in esame comprendeva italofoni di prima istanza, studenti in situazione di italiano L2 (regolarmente iscritti al corso di laurea menzionato) e studenti afferenti a un programma di scambio Erasmus. I due testi presentati hanno sortito effetto diverso sugli studenti. Nel primo caso, si è rilevata una omogeneità di applicazione delle strategie di semplificazione:

Tabella 1. Semplificazione sintattico-lessicale (workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

Testo autentico	Testo semplificato
<p>Un capretto era andato al pascolo con il suo gregge. Era magro, aveva freddo ed era così debole da non reggersi più sulle gambe. Cercò quindi rifugio all'ombra di una palma.</p> <p>Quando volle riprendere il cammino, il gregge era sparito. Si avventurò tutto solo, ma lungo la strada incontrò uno sciacallo che gli disse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buon giorno, bel capretto. Da dove vieni? Dove vai? Che novità mi porti? - Non ho nessuna notizia, se non che ho fame, freddo, e sono molto stanco. - Poverino! Tu mi spezzi il cuore - disse lo sciacallo - Ti accompagnerò io stesso fino a casa e ti proteggerò. <p>Il capretto replicò timidamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ti ringrazio, ma io non corro alcun pericolo. Riprendi pure la tua strada. - Ma io temo che qualche bestiaccia ti possa sorprendere, solo e indifeso, e faccia di te un bel boccone. - Ti ringrazio ancora, ma se non mi mangi tu, non so chi altri possa farmi del male - disse il capretto. - Appunto per questo - rispose prontamente lo sciacallo - temo che qualche cacciatore della mia specie ti incontri e ti mangi. E allora preferisco farlo io! Così dicendo, lo divorò. 	<p>Un capretto va al pascolo con il suo gregge. È magro, ha freddo ed è tanto debole da non stare più in piedi. Cerca rifugio all'ombra di una palma.</p> <p>Quando decide di riprendere il cammino, il gregge è sparito. Si incammina tutto solo, ma lungo la strada incontra uno sciacallo che gli dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buon giorno, bel capretto. Da dove vieni? Dove vai? Che novità mi porti? - Non ho notizie nuove, ho solo fame, freddo, e sono molto stanco. - Poverino! Come mi dispiace. Ti accompagnerò io stesso fino a casa e ti proteggerò. - Ti ringrazio, ma io non corro alcun pericolo. Riprendi pure la tua strada. - Ho paura che qualche bestiaccia ti catturi, e ti mangi in un solo boccone. - Ti ringrazio ancora, ma se non mi mangi tu, chi altri può farmi del male? - Appunto per questo, <u>ho paura</u> che qualche altro come me ti mangi. E allora preferisco farlo io! <p>Così dicendo, lo divora. (Versione non semplificata tratta da Console, Gutermann, Villata 1985)</p>

In sostanza, tutti gli studenti hanno lavorato ad una semplificazione di natura lessicale (si vedano ad esempio il caso di «si avventurò», nel testo originale a sinistra nella slide, che diventa «si incammina» nel testo semplificato; o ancora l'espressione «qualche cacciatore della mia specie» che diventa «qualche altro come me»; o subito dopo il periodo più articolato «Ma io temo che qualche bestiaccia ti possa sorprendere, solo e indifeso, e faccia di te un bel boccone» che diventa «Ho paura che qualche bestiaccia ti catturi e ti mangi in un solo boccone»), in primo luogo; e morfologica, successivamente (si noti in particolare la morfologia verbale che subisce il passaggio di tutti i tempi da composti a semplici).

Differente, forse più ampio, è stato il risultato ottenuto con il secondo testo, che pare aver ispirato due possibilità:

Tabella 2. Sintassi, tempi verbali, voci di lessico (workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

Testo autentico	Testo semplificato
Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda. «È così lunga e inutile,» disse «forse ti dà anche fastidio. A me invece ne basterebbe un pezzettino, proprio per nascondere le mie nudità!». La volpe sprezzante le rispose: «Preferisco trascinare la mia coda tra le spine o rischiare di impigliarmi in qualche tagliola piuttosto di regalartene anche un pelo!»	Una scimmia, che si vergogna perché fa vedere a tutti il suo sedere senza peli (nudo), chiede alla volpe: «Mi regali un pezzo della tua coda, è lunga e non serve a nulla, forse ti dà anche fastidio. A me basta un pezzettino per nascondere il mio sedere nudo!». La volpe risponde in modo poco gentile: «Preferisco trascinare la mia coda tra le spine e rischiare di impigliarmi in qualche trappola piuttosto che regalarti un solo pelo!»

Tabella 2bis. Riassunto – o omissione? (workshop *Dal testo autentico al testo semplificato*)

Testo autentico	Testo semplificato
Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda. «È così lunga e inutile,» disse «forse ti dà anche fastidio. A me invece ne basterebbe un pezzettino, proprio per nascondere le mie nudità!». La volpe sprezzante le rispose: «Preferisco trascinare la mia coda tra le spine o rischiare di impigliarmi in qualche tagliola piuttosto di regalartene anche un pelo!»	Una scimmia, vergognosa di mostrare a tutti un sedere spoglio e ridicolo, chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda; ma la volpe, sprezzante, le rispose che preferiva trascinare la sua coda tra le spine o rischiare di impigliarsi in qualche tagliola piuttosto di regalarne anche solo un pelo alla scimmia

Nel primo esempio, il testo di partenza (una favola) subisce un processo di semplificazione basato, ancora una volta, sulla esplicitazione e sullo snellimento di alcuni elementi lessicali e morfosintattici («vergognosa di mostrare» diventa «che si vergogna perché fa vedere a tutti»; «chiese alla volpe in regalo un pezzo della sua coda» si trasforma in «chiede alla volpe: ‘mi regali un pezzo della tua coda, è lunga e non serve a nulla, forse ti dà anche fastidio’» e così via).

Il secondo esempio mostra il differente orientamento di uno studente, che al pari di altri nella classe (per ragioni di spazio qui sono stati prodotti solo alcuni dei risultati del workshop) ha scelto di adoperare il riassunto come strategia di semplificazione. Il risultato, come si può osservare, è la rimozione *sic et simpliciter* di una porzione di testo che potrebbe definirsi ‘parentetica’, nel senso che una sua omissione sembra non compromettere la corretta comprensione del messaggio centrale del testo di partenza. Tuttavia, non si può tralasciare di osservare che la modalità riassuntiva scelta dallo studente di fatto priva il testo di alcuni elementi con funzione informativa (ancorché non elevatissimo); e sebbene la pratica del riassunto preveda e legittimi, almeno in parte, la omissione di dettagli di informazione non necessari alla comprensione generale del testo, viene

da chiedersi (soprattutto nel caso di testi più articolati, in cui ad esempio le parti descrittive siano di gran lunga più estese rispetto alla parentesi 'in rosso' evidenziata nella immagine) se il riassunto non possa alla lunga risultare in un impoverimento del testo, e in una conseguente parzialità della ricezione.

3.2 Il 'fronte docenti'

La successiva fase del workshop, riservata ai docenti, dopo un riepilogo delle basi teoriche delle tecniche di semplificazione testuale e una carrellata sulle principali tipologie di testi semplificati reperibili 'sul mercato', è consistita in una riflessione sugli elaborati svolti dagli studenti (presi in esame poco sopra) e in una successiva valutazione comparativa dei risultati ottenuti. In perfetta coerenza con quanto accaduto nella classe di studenti presa in esame, i docenti hanno segnalato come molti dei loro allievi (prevalentemente madrelingua, ma con un discreto numero di situazioni di italiano L2) concepiscano il riassunto come un *collage* dei passi di un testo in cui sia più elevata la densità informativa: in altre parole, il concetto di semplificazione verrebbe a coincidere qui con quello di riduzione della densità informativa. Quanto alla semplificazione morfosintattica, i docenti hanno rilevato la netta tendenza dei loro studenti a preferire la paratassi all'ipotassi, ovvero la coordinazione alla subordinazione. La semplificazione lessicale si realizza assai spesso attraverso la ricerca di sinonimi o sintagmi che esplicitino le aree di significato più complesse o 'sottintese', in un passaggio che ricorda quello «significato letterale-significato del parlante» già proposto da Airenti, Bara e Colombetti (1999, 50 ss.) con riferimento all'analisi conversazionale.

In generale, i docenti hanno dichiarato che la scelta dei testi da proporre nelle loro classi assai spesso è condizionata dalla disponibilità sul mercato di versioni già semplificate: se, ad esempio, le indicazioni curriculari prescrivono la opportunità di scegliere in un determinato *range* di autori o letture, vi è un'alta probabilità che la scelta ricada sull'autore o sul testo di cui siano già reperibili versioni semplificate. Il processo di scelta si fa più complesso quando la conoscenza dell'italiano si attesti ai livelli basici o minimi: in quel caso, assai spesso gli insegnanti continuano a produrre da sé adattamenti di testi, quando non addirittura testi *ad hoc*, su cui avviare esercizi di lettura, analisi e comprensione. Evidenti difficoltà si presentano ancora quando si intenda o si debba proporre la lettura di un testo per intero: con riferimento agli studenti in situazione di mobilità (Erasmus, Comenius e altre azioni progettuali) il fattore tempo spesso gioca un ruolo avverso, inducendo gli insegnanti ad affidarsi ai volumi antologici (i cosiddetti 'passi scelti' di una determinata opera) oppure a creare autonomamente percorsi di lettura, che pur basandosi spesso su

collages dei passi ritenuti significativi ne consentano una ricezione il più completa e corretta possibile, nel rispetto delle peculiarità tematiche e delle scelte formali proprie della versione originale.

4 Riflessioni conclusive

Se l'interesse per la pratica didattica del testo, considerato strumento per lo sviluppo delle abilità sia produttive che ricettive, non è mai mancato nei processi di educazione linguistica e di aggiornamento degli strumenti a disposizione dei docenti, l'abilità di lettura e tutte le attività e le fasi (preparatorie, operative e valutative) legate al suo sviluppo sono state a tratti messe in ombra da una prevalenza di interesse, da parte dei discenti, per le abilità cosiddette produttive. Per fortuna - è forse il caso di dire - la centralità della *reading literacy* nelle pratiche glottodidattiche è stata a più riprese ribadita, anche, come si è già detto, in riferimento allo stretto nesso tra questa abilità 'ricettiva' e quella, cosiddetta produttiva, di educazione alla scrittura.

In questo processo di 'riabilitazione', la pratica di semplificazione del testo assume il ruolo, assai importante, di *pull factor*, di elemento di attrazione per gli studenti: uno strumento utile a ridimensionare il sentimento di soggezione, di 'paura' alimentato spesso dai testi (particolarmente da quelli letterari). Lungi dal risultare come fonte di impoverimento (ridurre la densità concettuale non significa 'amputare' parti di testo, ma renderle più immediatamente percepibili; così come ricorrere alla ricerca di sinonimi o a tecniche di esplicitazione linguistica non risulta necessariamente in uno snaturamento delle caratteristiche formali), la semplificazione può rivelarsi invece un alleato prezioso, per il docente, nella sensibilizzazione degli studenti alla pratica della lettura, che si tratti di studenti in situazione di L2 o LM.

In questo percorso, la veste linguistica risulta fondamentale, anche negli aspetti più direttamente collegati alla densità concettuale: per dirla con le parole di Lavinio (2004, 135), posto che il «pensiero» debba essere «chiaro», sarà sufficiente «cercare la soluzione linguistica più semplice» per rendere il testo, e le pratiche ad esso annesse, fonte di ricadute positive nell'intero processo glottodidattico.

Bibliografia

- Airenti, Gabriella; Bara, Bruno G.; Colombetti, Marco (1999). «Atti linguistici e dialogo». Orletti, Franca (a cura), *Tra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma: Carocci, 50-70.
- Assandri, Alice; Assandri, Pino; Mutti, Elena (a cura di) (2014). *Storie senza confini*. Bologna: Zanichelli.
- Barabino, Andrea; Marini, Nicoletta (2010). *Le pietre bianche*. Napoli: SEI.
- Bertocchi, Daniela (2003). «La comprensione dei libri di testo nella classe plurilingue». Grassi, Roberta; Valentini, Ada; Bozzone Costa, Rosella (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra, 21-38.
- Caon, Fabio (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Console, Elisabetta; Gutermann, Carla (a cura di) (1985). *Racconti popolari arabi*. Milano: Mondadori.
- Lavinio, Cristina (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.
- Lavinio, Cristina (2010). «L'educazione letteraria». Caon 2010, 47-60.
- Mastidoro, Nicola (2001). *Linguistica applicata alla leggibilità: considerazioni teoriche e applicazioni*. Roma: Armando editore.
- Mazzotta, Patrizia (2016). *La scrittura in lingua straniera*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pallotti, Gabriele, Ghiretti, Annalisa (2010). «Diversi modi di favorire la comprensione dei testi scritti: un protocollo sperimentale». Caon 2010, 206-16.
- Piemontese, Maria Emanuela (1996). *Capire e farsi capire*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, Maria Emanuela; Cavaliere, Laura (1998). «Leggibilità e comprensibilità di sussidiari per le scuole elementari». Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi della scienza*. Firenze: La Nuova Italia, 221-40.
- Serragiotto, Graziano (2010). «Come facilitare l'apprendimento linguistico degli studenti adulti». Caon 2010, 217-27.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

***Child Language Brokering:* la percezione degli studenti di origine straniera e dei rispettivi insegnanti**

Federica Ceccoli

(Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia)

Abstract In the last decades Italy has been undergoing large migratory waves and Italian schools have been reporting the highest numbers of multilingual students coming from immigrant families and speaking minority languages. These multilingual immigrant students may be asked to act as translators or mediators for their peers or family members who do not speak Italian fluently, thus contributing to the practice defined as Child Language Brokering (CLB). This paper will present the results of a research carried out during the school year 2014-15 in the province of Ravenna, among 27 teachers and 126 immigrant students attending four junior high schools. The aim of the study is to analyse by means of structured questionnaires whether multilingualism matches with language brokering experiences or not, to examine teachers' opinions about this activity and the perspectives of those students who reported having acted as translators using their linguistic knowledge to help people understand each other.

Sommario 1 Introduzione. – 2 *Child language brokering*: definizione e caratteristiche. – 3 Obiettivi e metodologia del presente studio. – 4 Analisi e discussione dei dati raccolti. – 5 Conclusioni.

Keywords Child language brokering. Migrant students. Multiculturalism. Multilingualism. Non-professional mediation.



1 Introduzione

In Italia la presenza di minori di origine straniera è diventata oramai una realtà intrinseca al paese e questa evoluzione è rafforzata sia dall'alto tasso di natalità nelle famiglie immigrate sia dai ricongiungimenti familiari. Questi due fattori contribuiscono non solo a rendere la percentuale di minori con cittadinanza non italiana molto elevata ma anche in costante aumento. Tale dato è altresì confermato dalla crescente percentuale di minori di origine straniera iscritti nelle scuole italiane: se nell'anno scolastico 2001/02 gli alunni stranieri rappresentavano il 2,2% della popolazione scolastica totale, nell'anno scolastico 2015/16 rappresentavano il 9,2%. Le percentuali più significative si registrano nella scuola primaria (10,4%), nella scuola dell'infanzia (10,2%) e nella scuola secondaria di primo grado (9,6%) (MIUR 2017).

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-5

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Questi alunni risultano inoltre essere coloro che subiscono maggiori fallimenti scolastici e di abbandono degli studi (ISMU, MIUR 2016). Tale insuccesso è in parte dovuto alle difficoltà che riscontrano nell'apprendere una seconda lingua senza aver completamente acquisito la propria madrelingua, fattore che può rappresentare un ostacolo per lo sviluppo della competenza linguistica e aver ripercussioni sul rendimento scolastico nonché sulle capacità relazionali (Stanat, Christensen 2006). Come riferito dal rapporto nazionale della Fondazione ISMU, nell'anno scolastico 2014/15, anno di riferimento per questo studio, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo scolastico rappresentavano il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani) e il 63% nella secondaria di secondo grado (contro il 22,4% degli italiani) (ISMU, MIUR 2016, 9).

Malgrado queste difficoltà, alcune recenti ricerche (Antonini 2014, Pugliese 2016) hanno evidenziato che gli studenti stranieri che sviluppano competenze di bilinguismo a seguito del processo migratorio sono in grado di svolgere impegnative attività di traduzione sia per i propri genitori, i quali hanno spesso scarse competenze nella lingua italiana, sia per i compagni di scuola appartenenti alla stessa comunità linguistica durante il loro inserimento scolastico. Per molti di questi minori, in effetti, la questione dell'integrazione si propone in modo diverso rispetto ai propri genitori. Nascendo in Italia o trasferendosi in età scolare, si inseriscono più facilmente nel nuovo paese in quanto apprendono rapidamente la lingua e riescono a tessere legami sociali più forti rispetto ai propri familiari. Essi intraprendono un percorso di acculturazione in cui gli elementi linguistici e culturali della nuova realtà si uniscono a quelli della comunità d'origine, sviluppando così un'identità bilingue e biculturale che permette loro di mettere in contatto le proprie famiglie con la società in cui si sono insediate, di rompere l'isolamento dei genitori e di aiutarli in un «processo di progressiva cittadinanza» (Ambrosini, Molina 2004, 2). Queste specifiche capacità linguistiche e culturali sviluppate dai minori stranieri sono la ragione per cui, molto spesso, essi aiutano i propri genitori ed altri parenti traducendo e mediando per loro quando devono comunicare con rappresentanti delle istituzioni locali o con persone autoctone, dando così avvio al fenomeno definito dalla letteratura internazionale *Child Language Brokering* (CLB). Tale termine indica le attività di mediazione linguistica e culturale ad opera di minori appartenenti a comunità linguistiche minoritarie, di seguito *child language brokers*.

2 *Child language brokering*: definizione e caratteristiche

L'espressione *child language broker* è stata utilizzata per la prima volta da Tse (1995) e in seguito da Hall e Sham (1998) per riferirsi a tutti quei bambini, nati in famiglie immigrate, che traducono e interpretano per i

propri genitori, parenti e amici che non hanno ancora imparato la lingua del paese che li accoglie. Il compito che essi svolgono non è né neutrale, né formale, ma rientra in quella che viene definita una vera e propria transazione interculturale, in quanto devono creare significati, risolvere problemi e negoziare concetti (Hall, Robinson 1999). Quando i bambini mediatori (*language brokers*) interpretano e traducono non si limitano ad una resa letterale, ma si assumono la responsabilità di gestire l'interazione e di far comprendere agli altri membri della famiglia come funziona la società e la cultura del paese ospitante. L'espressione *language brokering* è stata infatti scelta proprio per sottolineare che coloro che agiscono da intermediari tra due parti diverse dal punto di vista linguistico e culturale influenzano i contenuti e i messaggi che trasmettono nonché la percezione delle parti coinvolte nell'interazione (Tse 1995, 180). Altre espressioni sono state tuttavia coniate per indicare questa complessa attività. Jones e Trickett (2005, 407), ad esempio, suggeriscono il termine *culture broker* proprio perché considerano la traduzione un compito che richiede, tra le altre competenze, la trasmissione di conoscenze culturali. Orellana et al. (2003, 15) coniano, invece, il termine *para-phraser*, volendo indicare l'attività di parafrasi effettuata dai *language brokers*. Indipendentemente dalla designazione che si sceglie, che sia *natural translation* (Harris, Sherwood 1978), *language brokering* (Tse 1995), *family interpreting* (Valdés 2003) o *para-phrasing* (Orellana et al. 2003), ognuna di esse riflette la capacità dei bambini di origine straniera di costruire le proprie conoscenze sociali e linguistiche, di adattarsi al contesto in cui operano, di tessere legami e aprire vie di comunicazione che permettano agli adulti di compiere azioni che altrimenti non potrebbero eseguire.

I *language brokers*, inoltre, svolgono un ruolo importante anche per le istituzioni in cui operano, agendo da cittadini consapevoli, portando un contributo fattivo alla comunità in cui vivono e colmando le lacune causate dalla mancanza di interpreti e/o mediatori professionisti disponibili a intervenire (Bauer 2010). Tramite il contenuto di quello che interpretano e traducono, essi imparano a diventare agenti responsabili e attivi e diventano consapevoli del funzionamento della società più velocemente rispetto ai propri coetanei. In questo contributo si è scelto di utilizzare il termine *language broker*, adottato nella letteratura scientifica internazionale dalla maggior parte dei ricercatori, poiché ingloba tutte le attività che svolgono i bambini mediatori quando operano, sottolineando la loro capacità di negoziare e di far sì che la comunicazione abbia luogo. I *child language brokers* sono infatti in grado di eseguire cambiamenti metalinguistici e culturali per trasmettere un significato tra due o più adulti e/o per tradurre testi (Harris, Sherwood 1978) e riescono a comprendere, interpretare e gestire le relazioni interculturali che si creano tra due parti che non conoscono i valori, il pensiero e le aspettative l'una dell'altra (Tse 1996; Buriel et al. 1998).

Il fenomeno appena presentato aiuta a capire la complessità delle attività di traduzione che molti minori stranieri svolgono spesso in modo invisibile e sommerso ma sotto gli occhi di tutti (Valletta 2015) e mette in luce l'importanza di osservare e indagare le caratteristiche di questa pratica presente in modo notevole anche in Italia (Antonini 2011).

3 Obiettivi e metodologia del presente studio

Questo contributo presenta i risultati di una ricerca volta ad identificare e descrivere le caratteristiche delle attività di *child language brokering* in Italia, confermando ed ampliando i dati ottenuti da ricerche precedenti a livello nazionale (Pugliese, Veschi 2006; Antonini 2010; Cirillo 2016) e internazionale (Cline, Crafter, Prokopiou 2014). Lo scopo principale dell'indagine presentata è quello di esaminare le pratiche di intermediazione linguistica e culturale ad opera di bambini e adolescenti figli di immigrati in diversi contesti istituzionali, con particolare attenzione all'ambito scolastico, e di analizzare il punto di vista degli insegnanti riguardo lo svolgimento di tale attività nelle scuole dove insegnano. Da un lato, si intende capire quanto sia diffusa questa attività nel nostro paese, per quali persone, in quali situazioni e/o quali documenti i ragazzi traducono e come percepiscono questa pratica; dall'altro si vuole analizzare il punto di vista degli insegnanti, al fine di proporre attività mirate all'inclusione e alla valorizzazione delle competenze degli studenti traduttori.

Per raggiungere tali obiettivi, durante l'anno scolastico 2014/15, sono stati somministrati due questionari compilati rispettivamente da 126 studenti e 27 docenti di quattro scuole secondarie di primo grado nella provincia di Ravenna. Per quanto riguarda il questionario somministrato agli studenti, esso era composto da alcune domande iniziali riguardanti la condizione socio demografica dei partecipanti, seguite da domande volte a misurare le attività di *language brokering*. Il questionario somministrato agli insegnanti, invece, era costituito da domande finalizzate a indagare le opinioni degli insegnanti sulla mediazione svolta dagli alunni nelle scuole dove erano in servizio, sull'adeguatezza di questo fenomeno e sulla loro percezione di come gli alunni vivono il ruolo di *language brokers* sia nei confronti dei genitori sia della scuola. I risultati ottenuti dai questionari sono stati analizzati in modo puramente descrittivo e si riferiscono quindi esclusivamente al campione preso in esame, ma possono comunque offrire spunti interessanti per capire meglio la presenza e la portata dell'attività di intermediazione linguistica e culturale ad opera di minori di origine straniera sul territorio in analisi e fungere da propulsore per altre indagini sul CLB in Italia.

4 Analisi e discussione dei dati raccolti

La partecipazione di 126 studenti e 27 professori appartenenti a quattro scuole secondarie di primo grado, nonostante costituisca un campione circoscritto per poter essere statisticamente significativo, ha permesso di poter descrivere e redigere un quadro generale della diffusione del *child language brokering* nell'area coinvolta dalla ricerca.

L'analisi dei questionari compilati dagli studenti ha messo in evidenza che negli istituti scolastici che hanno partecipato allo studio la maggioranza degli alunni, più precisamente il 94%, ha assunto il ruolo di mediatore almeno una volta nella sua vita e sempre la maggior parte (il 69%) continuava a svolgerlo nel momento in cui ha compilato il questionario. Questo dato è rilevante e mostra la diffusione considerevole di questa attività nel territorio in esame.

Per quanto riguarda le fasce di età coinvolte e la frequenza di questa attività, la maggior parte degli alunni ha cominciato a svolgere l'attività di mediazione tra i 7 e i 10 anni (più precisamente il 18% a 10 anni, sempre il 18% a 9 anni, il 14% a 7 anni e l'11% a 8 anni). Il 66% degli studenti ha dichiarato di tradurre solo qualche volta, il 23% tutti i giorni o quasi, il 7% una volta alla settimana e il 4% una volta al mese. Si è voluto inoltre verificare se il campione di studenti intervistati confermasse quanto evidenziato da studi precedenti (Orellana 2009, Valenzuela 1999), i quali hanno constatato che i figli minori generalmente svolgono meno o non svolgono proprio l'attività di mediazione in famiglia a causa della loro inferiore competenza linguistica. Tramite la creazione di una tavola di contingenza, strumento di analisi che permette di analizzare la relazione tra due o più variabili, in questo caso la frequenza dell'attività di mediatore e il fatto di essere o meno il figlio primogenito, si è potuto osservare che nel presente studio i figli minori sono in realtà coloro che traducono più spesso rispetto ai figli maggiori, distinguendosi quindi dalla maggior parte degli studenti intervistati in ricerche precedenti. Dei 26 alunni che traducono tutti i giorni o quasi, 17 infatti sono i figli minori. Questo dato potrebbe essere dovuto al fatto che non appena i figli minori raggiungono un'età tale per cui hanno una buona padronanza dell'italiano e sono in grado di poter mediare, sostituiscono il fratello o la sorella maggiori nell'attività di *language brokers*.

Il questionario intendeva inoltre osservare e mettere in risalto in quali situazioni comunicative, quali documenti e per quali persone i bambini mediatori traducono e quali sono le strategie che applicano. I risultati emersi indicano che il 42% degli studenti ha tradotto più spesso a casa quello che veniva trasmesso dalla televisione o dalla radio, il 34% interazioni fra familiari e negozianti presso i loro esercizi, il 32% in ospedale o presso studi medici e il 31% per strada. Il 26% ha mediato a scuola e il 17% durante i colloqui scuola-famiglia, per una percentuale totale del

43% di minori mediatori nel contesto scolastico. Questo dato è in linea con il 32% degli studenti che traducono per i compagni e gli insegnanti (rispettivamente il 22% e il 10%), anche se le persone per cui mediano più spesso sono i propri familiari (il 48% per i genitori e il 37% per i nonni), elemento conforme ad altri studi accademici svolti precedentemente (Tse 1996; Weisskirch, Alva 2002; Orellana 2009). Tali risultati mostrano quindi che l'attività di mediazione viene svolta principalmente negli ambiti familiare e scolastico e questo dato è rafforzato anche dal fatto che i documenti più frequentemente tradotti sono le comunicazioni scuola-famiglia (48%). Per quanto riguarda le tecniche traduttive utilizzate in caso di incomprensioni, la strategia più diffusa è quella di tradurre solo quanto viene compreso, applicata dal 54% dei bambini mediatori, mentre il 26% chiede spiegazioni, il 10% non traduce, il 2% fa finta di niente e sempre il 2% inventa una risposta. Tramite la creazione di una tavola di contingenza è emerso anche che tra i 7 alunni di 16 anni, quindi i più grandi, più della metà chiede spiegazioni, mentre tra tutti gli altri alunni il numero di coloro che non chiede spiegazioni è maggiore rispetto a chi lo fa. Anche se i numeri a disposizione non permettono di trarre vere e proprie conclusioni soprattutto perché in questo caso la maggioranza è solo di 4 su 7, può comunque essere interessante osservare che tra le varie fasce d'età, l'unica in cui vi sono più studenti che usano la strategia di chiedere spiegazioni è quella degli studenti più grandi di età, i quali probabilmente hanno più esperienza come mediatori, hanno imparato a mettere in atto la tecnica che potrebbe essere ritenuta la migliore e/o si sentono in diritto di chiedere precisazioni se lo ritengono necessario. Inoltre, come evidenziato da Cirillo (2016), le strategie traduttive adottate più frequentemente dai giovani mediatori dimostrano la consapevolezza e le competenze metalinguistiche che essi possiedono.

Infine, l'ultima caratteristica osservata è stato il gradimento degli alunni nei confronti di questa attività svolta per la propria famiglia e per gli insegnanti e/o compagni. Dai questionari raccolti è emerso che gli studenti traducono più volentieri nel contesto familiare rispetto a quello scolastico, con una percentuale del 64% nel primo caso contro il 48% nel secondo. I sentimenti più diffusi sono comunque positivi in entrambe le circostanze: la risposta «Lo faccio volentieri» ha ricevuto la percentuale più alta in tutte e due le situazioni (64% e 48%), seguita dalla risposta che esprime orgoglio nello svolgere l'attività di mediatore per i propri familiari («Sono orgoglioso di poterli aiutare»: 37%) e dalla volontà di aiutare chi è in difficoltà nel contesto scolastico («Mi piace aiutare chi non sa parlare bene l'italiano»: 30%). Un motivo possibile per cui gli studenti traducono con più piacere per la famiglia rispetto ai compagni di scuola e/o insegnanti può essere collegato al concetto di *performance team* (Cline, Crafter, Prokopiou 2014), secondo cui i genitori e i figli collaborano insieme come una vera squadra nell'affrontare le sfide che incontrano nella società che li

sta accogliendo. I bambini considerano quindi la traduzione per i familiari come un compito ordinario e sono contenti di poterli aiutare.

I questionari compilati dagli insegnanti, invece, miravano anzitutto a verificare se nelle scuole che hanno partecipato al progetto erano e sono previste politiche specifiche nei confronti degli alunni che non parlano italiano e se tali disposizioni vengono applicate. Le risposte fornite dai docenti suggeriscono che tutti gli istituti scolastici attuano misure precise per comunicare con questi studenti e in particolare le figure professionali più utilizzate sono i mediatori linguistici e i mediatori culturali (74% per entrambe le professioni). Tuttavia, nonostante la presenza di tali regolamentazioni che dovrebbero essere rispettate e nonostante le scuole si avvalgano molto spesso di professionisti della mediazione, il 96% degli insegnanti ha affermato che per comunicare con alunni stranieri ricorre anche all'aiuto di studenti che parlano la stessa lingua e per il 93% degli insegnanti la circostanza più comune in cui questa situazione si verifica è durante la fase di inserimento di nuovi alunni.

Il questionario ha inoltre approfondito il punto di vista degli insegnanti sui vantaggi e gli svantaggi della mediazione da parte di minori e sull'adeguatezza di questa attività. Tra i vantaggi legati alla mediazione da parte degli alunni vi sono la loro disponibilità immediata (77%), una maggiore socializzazione (64%), una migliore comprensione tra gli studenti (45%) e una maggiore confidenza tra gli alunni (36%). Per quanto riguarda i possibili problemi causati dalla mediazione da parte di alunni, il questionario distingueva i problemi che gli insegnanti riscontrano in classe e quelli che rilevano quando gli studenti mediano nei confronti della famiglia. Nel primo caso il 58% degli insegnanti ammette di avere difficoltà nell'accertare cosa effettivamente venga riferito ai compagni, il 29% solleva il problema della violazione della privacy e della divulgazione di dati e di informazioni sensibili, il 21% percepisce un senso di inadeguatezza all'incarico da parte degli alunni, il 17% afferma che per aiutare i compagni gli studenti restano indietro durante la lezione e infine il 17% non riscontra problemi se la mediazione avviene in modo adeguato e senza forzature. Nel caso della mediazione con i genitori, il 78% degli intervistati ha difficoltà nell'accertare cosa effettivamente venga riferito ai genitori, il 39% percepisce difficoltà da parte dell'alunno nel gestire argomenti che richiedono una terminologia specialistica e nel gestire situazioni formali e istituzionali (39%). Il 35% ritiene che i bambini mediatori possano avere difficoltà nel gestire situazioni delicate, ad esempio quando si trovano in ospedale o durante le visite mediche e il 17% pensa che possano esserci difficoltà nel trasmettere le differenze culturali tra le parti coinvolte. Il 4% afferma che la mediazione dei bambini per la famiglia andrebbe evitata, il 4% aggiunge che i bambini non possono sostituire in nessuna delle situazioni citate un mediatore professionista e sempre il 4% non riscontra problemi. La maggioranza degli insegnanti, il 72%, ritiene inoltre che l'utilizzo degli alunni mediatori debba essere evitato in certe circostanze, soprattutto in caso di

situazioni familiari problematiche (89%), in situazioni comunicative delicate, come quelle che avvengono negli ospedali o durante le visite mediche (83%), in situazioni ufficiali, ad esempio in questura, in uffici pubblici o a scuola (72%) e in caso di comunicazioni sul profitto scolastico (61%). Queste opinioni manifestano pareri contrastanti sulle attività di *child language brokering* e riflettono un atteggiamento comune tra i rappresentanti delle varie istituzioni che tendono a considerare tale pratica dannosa per lo sviluppo psicologico dei bambini e negativa per le relazioni intrafamiliari, ragioni per cui ritengono che andrebbe evitata (Cohen, Moran-Ellis, Smaje 1999; Cirillo, Torresi, Valentini 2010; Cirillo, Torresi 2013).

Un ulteriore aspetto emerso dall'analisi dei questionari riguarda la percezione degli insegnanti su come gli alunni traduttori vivono il loro ruolo di mediatori nei confronti dei genitori e della classe. Secondo la maggior parte dei docenti (52%), gli studenti sono orgogliosi dell'incarico ricevuto dalla propria famiglia e svolgono il ruolo di traduttori con tranquillità anche nel contesto scolastico. Tali risultati sono in linea con le considerazioni e le percezioni espresse dagli alunni mediatori stessi.

Infine il questionario rivolto ai docenti terminava con una domanda aperta che chiedeva di indicare alcune situazioni in cui la mediazione dell'alunno è stata importante ai fini di una comunicazione di successo tra scuola e famiglia. I dati qualitativi ottenuti hanno ribadito sia l'importanza del supporto di un alunno bilingue già inserito nei confronti di un nuovo studente che non parla italiano, soprattutto per poter spiegare quale materiale occorre portare a scuola e le modalità di svolgimento delle lezioni, sia l'aiuto degli studenti mediatori per poter comunicare con le famiglie straniere che riscontrano difficoltà nel parlare italiano. A tal riguardo, la presenza di un alunno traduttore è stata ritenuta essenziale per poter spiegare la motivazione della chiusura delle scuole durante le elezioni politiche o le feste religiose che non appartengono alla cultura della famiglia straniera e in caso di colloqui tra la scuola e la famiglia. Nessun insegnante, invece, ha riportato e descritto situazioni in cui la mediazione da parte di un *child language broker* ha causato problemi.

L'analisi dei dati raccolti suggerisce quindi che le scuole del territorio sembrano essere organizzate per provvedere a una corretta integrazione degli studenti stranieri. Tuttavia, i professori intervistati hanno anche dichiarato di aver assistito a situazioni in cui le famiglie immigrate si avvalevano dell'aiuto dei propri figli per comunicare con loro o con altri membri del personale scolastico, evidenziando in questo modo la presenza di lacune nei servizi di assistenza linguistica offerti dalla scuola, in quanto se fossero stati completamente adeguati ed efficienti, probabilmente i docenti non avrebbero dovuto ricorrere all'aiuto linguistico di alcuni studenti. La presenza e la diffusione del CLB nelle scuole che hanno partecipato alla ricerca sottolinea quindi la necessità di implementare e potenziare ulteriormente tutti i servizi di assistenza e formazione linguistica e culturale rivolti alle famiglie immigrate.

5 Conclusioni

Questo contributo, a conferma degli studi svolti precedentemente, ha dimostrato come il *child language brokering* sia una pratica frequente nel territorio preso in esame. Tale diffusione è dovuta a diversi motivi, tra cui sia all'inadeguatezza dei servizi di mediazione linguistica e culturale offerti localmente, sia alla preferenza di alcune famiglie immigrate di ricorrere all'aiuto dei propri figli piuttosto che affidarsi a professionisti estranei. Qualunque sia la ragione per cui accade, si tratta di un'attività frequente che richiede l'utilizzo di specifiche competenze linguistiche e cognitive da parte dei minori coinvolti, i quali fungono da vero e proprio ponte tra due culture permettendo l'instaurarsi di una relazione che altrimenti sarebbe impossibile tra le rispettive famiglie e i servizi del nuovo paese in cui vivono. Proprio in ragione di queste motivazioni e data la diffusione con cui questa attività accade nel contesto scolastico, si ritiene importante valorizzare tale pratica. In una società multilingue e multiculturale come quella italiana degli ultimi decenni risulta necessario riconoscere ed evidenziare il talento linguistico e traduttivo dei minori stranieri, in quanto rappresenta un'importante opportunità per rafforzare nei giovani traduttori la propria consapevolezza linguistica e l'orgoglio nel proprio bilinguismo, soprattutto nei minori appartenenti a comunità linguistiche minoritarie.

Dato che negli ultimi anni si sono iniziati ad organizzare progetti didattici per valorizzare e promuovere il plurilinguismo come progetto educativo (Sordella 2015), si propongono di seguito alcune attività che potrebbero essere implementate a riguardo tenendo conto dell'attività di *child language brokering* svolta da molti minori stranieri residenti in Italia. Seguendo l'esempio del Regno Unito (Cline, Crafter, Prokopiou s.d.), dove queste attività sono già state messe in atto, una possibilità consisterebbe nel realizzare una guida delle buone prassi per insegnanti e rappresentanti delle istituzioni pubbliche italiane che si trovano a dover comunicare con minori stranieri che fungono da traduttori per i propri familiari, al fine di assicurarsi che tali minori siano tutelati quando devono mediare fuori dalle mura domestiche e in particolar modo in contesti istituzionali come quello scolastico. Un'ulteriore iniziativa potrebbe prevedere l'organizzazione di alcuni brevi corsi pomeridiani rivolti agli studenti che si trovano a dover fungere da mediatori per i propri familiari al fine di fornire loro alcuni strumenti essenziali per vivere al meglio questa esperienza, come ad esempio renderli consapevoli del fatto che non si devono vergognare nel porre domande quando non capiscono alcune informazioni o parole, e che possono prendersi il tempo di pensare e riflettere o di chiedere di spostare l'incontro in un luogo riservato se lo preferiscono. Infine, un'ultima soluzione per riconoscere e valorizzare l'impegno, il lavoro e l'aiuto degli studenti stranieri che aiutano altri studenti o i propri familiari a comunicare mediando per loro, consiste nell'attribuire loro crediti formativi utili per la carriera scolastica.

Per concludere, si può affermare che il presente contributo non intende giudicare l'appropriatezza di questa attività, ma descriverne le caratteristiche principali. Dopo aver dimostrato quanto la pratica di *child language brokering* sia diffusa, si ritiene essenziale incoraggiare l'attuazione di progetti che facciano leva su questa pratica per valorizzare lo sforzo cognitivo e il talento linguistico e traduttivo dei giovani studenti stranieri residenti in Italia.

Bibliografia

- Ambrosini, Maurizio; Molina, Stefano (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Antonini, Rachele (2010). «The Study of Child Language Brokering: Past, Current and Emerging Research» [online]. *MediAzioni*, 10, 1-23. URL http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/01%20antonini%20pp1_23.pdf (2017-05-20).
- Antonini, Rachele (2011). «The Invisible Mediators: Child Language Brokering in Italy». Cortese, Giuseppina (ed.), *Marginalized Identities in the Discourse of Justice: Reflections on Children's Rights*. Monza: Polimetrica, 229-49.
- Antonini, Rachele (2014). «La mediazione linguistica e culturale in Italia: i mediatori invisibili». Antonini, Rachele (a cura di), *La mediazione linguistica e culturale non professionale in Italia*. Bologna: Bononia University Press, 7-32.
- Bauer, Elaine (2010). «Language Brokering: Practicing Active Citizenship» [online]. *MediAzioni*, 10, 125-46. URL http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia-2010CLB/07%20bauer%20pp125_146.pdf (2017-05-20).
- Buriel, Raymond; Perez, William; DeMent, Terri L.; Chavez, David V.; Moran, Virginia R. (1998). «The Relationship of Language Brokering to Academic Performance, Biculturalism, and Self-Efficacy Among Latino Adolescents». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 20, 283-97.
- Cirillo, Letizia (2016). «Child Language Brokering in Private and Public Settings: Perspectives from Young Brokers and their Teachers». Antonini, Rachele; Cirillo, Letizia; Rossato, Linda; Torresi, Ira (eds.), *Non-Professional Interpreting and Translation: State of the Art and Future of an Emerging Field of Research*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins, 295-314.
- Cirillo, Letizia; Torresi, Ira (2013). «Exploring Institutional Perceptions of Child Language Brokering: Examples from Italian Healthcare Settings». Schäffner, Christina; Kredens, Krzysztof; Fowler, Yvonne (eds.),

- Critical Link 6: Interpreting in a changing landscape*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 149-63.
- Cirillo, Letizia; Torresi, Ira; Valentini, Cecilia (2010). «Institutional perceptions of Child Language Brokering in Emilia Romagna» [online]. *MediAzioni*, 10, 269-96. URL http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/monografia2010CLB/12%20cirillo%20torresi%20valentini%20pp269_296.pdf (2017-05-20).
- Cline, Tony; Crafter, Sarah; Prokopiou, Evangelia (2014). *Child Language Brokering in Schools: Final Research Report*. London: Nuffield Foundation.
- Cline, Tony; Crafter, Sarah; Prokopiou, Evangelia (s.d.). *Child Interpreting in School: Supporting Good Practice* [online]. Nuffield Foundation. URL <http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Child%20Language%20Brokering%20-%20Good%20Practice%20Guide%20-%20June%202014.pdf> (2017-05-20).
- Cohen, Suzanne; Moran-Ellis, Jo; Smaje, Chris (1999). «Children as Informal Interpreters in GP Consultations: Pragmatics and Ideology». *Sociology of Health and Illness*, 21, 163-86.
- Hall, Nigel; Robinson, Anne (1999). «The Language Brokering Behaviour of Young Children in Families of Pakistani Heritage» [online]. Unpublished research report. URL <http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/articles.php> (2017-05-20).
- Hall, Nigel; Sham, Sylvia (1998). «Language Brokering by Chinese Children» [online]. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Dublin. URL <http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/articles.php> (2017-05-20).
- Harris, Brian; Sherwood, Bianca (1978). «Translating as an Innate Skill». Gerver, David; Sinaiko, H. Wallace (eds.), *Language Interpretation and Communication* New York: Plenum Press, 155-70.
- ISMU, Iniziative e Studi sulla Multietnicità; MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale A.s. 2014/15* [online]. Milano: ISMU. (Quaderni ISMU 1/2016). URL http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (2017-05-20).
- Jones, Curtis J.; Trickett, Edison J. (2005). «Immigrant Adolescents Behaving as Culture Brokers: a Study of Families from the Former Soviet Union». *The Journal of Social Psychology*, 145(4), 405-27.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016* [online]. MIUR, Statistica e Studi. URL http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (2017-05-20).
- Orellana, Faulstich Marjorie (2009). *Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture*. New Brunswick: Rutgers University Press.

- Orellana, Faulstich Marjorie; Reynolds, Jennifer; Dorner, Lisa; Meza, María (2003). «In Other Words: Translating or Paraphrasing as a Family Literacy Practice in Immigrant Households». *Reading Research Quarterly*, 38, 12-34.
- Pugliese, Rosa (2016). «Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, Loredana (a cura di), *Sviluppo della competenza lessicale*. Roma: Aracne, 1-20.
- Pugliese, Rosa; Veschi, Silvia (2006). «Contesti istituzionali e comunicazione interculturale con mediazione spontanea». Banfi, Emanuele; Gavioli, Laura; Guardiano, Cristina; Vedovelli, Massimo (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione interlinguistica e interculturale*. Perugia, Guerra, 35-61.
- Sordella, Silvia (2015). «L'educazione plurilingue: si deve fare, si può fare, si può progettare» [online]. *Sesamo Didattica interculturale*, 15 febbraio. URL <https://goo.gl/AuoLzw> (2017-05-20).
- Stanat, Petra; Christensen, Gayle (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement* [online]. Paris: OECD Publishing. URL https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ss06/HS_Bildungssoziologie/9806021E.pdf (2017-05-20).
- Tse, Lucy (1995). «Language Brokering Among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance». *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 17, 180-93.
- Tse, Lucy (1996). «Language Brokering in Linguistic Minority Communities: the Case of Chinese and Vietnamese - American Students». *Bilingual Research Journal*, 20, 485-98.
- Valdés, Guadalupe (2003). *Expanding Definitions of Giftedness: The Case of Young Interpreters from Immigrant Countries*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valenzuela, Abel Jr. (1999). «gender Role and Settlement Activities Among Children and their Immigrant Families». *American Behavioral Scientist*, 42(4), 720-42.
- Valletta, Enrico (2015). «I bambini, mediatori tra culture: il *child language brokering*» [online]. *Quaderniacp*, 5, 238-40. URL https://www.acp.it/wp-content/uploads/Quaderni-acp-2015_225_238-240.pdf (2017-05-20).
- Weisskirch, Robert; Alva, Sylvia Alatorre (2002). «Language Brokering and the Acculturation of Latino Children». *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 24(3), 369-78.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Spagnolo Lingua di Origine e *Italstudio* in un modello di educazione bilingue di tipo eteroglossico

Elena Firpo

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Laura Sanfelici

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Abstract The reality of the Italian school, with the phenomenon of immigration and the presence of new ethnic-linguistic minorities, which are becoming more and more second-generation, poses new questions to the political debate and also to the legislative one. What model of integration and what protection for new minorities? What steps should be taken to complete the integration of foreign students who, despite being more and more born and educated in Italy, continue to achieve lower academic outcomes than Italian pupils? The aim of this paper is to present an overview of the main reference frameworks of heteroglossic bilingual education and show an example of research actions carried out in Secondary and Primary schools of Genoa.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quale bilinguismo? Lingua, dialetto e *translanguaging*. – 3 Quadro di riferimento eteroglossico dell'educazione bilingue. – 4 Dagli USA all'Italia. – 5 LI.LO. – 6 Conclusioni.

Keywords Heteroglossia. Bilingualism. Academic language. Heritage language. Second generation.



1 Introduzione

Il presente articolo si propone di offrire un breve quadro introduttivo sul bi-plurilinguismo del crescente numero di studenti delle scuole italiane la cui *heritage language* è lo spagnolo. Le considerazioni emerse dalla situazione della scuola italiana e dall'esperienza dell'insegnamento bilingue statunitense hanno portato le autrici a strutturare un quadro teorico di riferimento di tipo eteroglossico con l'obiettivo di sviluppare negli studenti stranieri di seconda generazione sia un bilanciamento del bilinguismo sia abilità di studio. Per far ciò è nata la ricerca-azione *Lingua Italiana. Lingua d'Origine* (LI.LO), progettata e realizzata dalle autrici in tre anni scolastici, dal 2013/14, in un Istituto Comprensivo di una scuola di un quartiere di Genova ad alta densità di popolazione di origine ispanofona (I.C. Sampierdarena). Finalità

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-6

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

del progetto, spingere gli studenti di origine *hispanohablante* a usare tutto il loro repertorio linguistico per migliorare la loro *performance* scolastica (in italiano) e allo stesso tempo lavorare sullo spagnolo nel suo uso accademico. Nel presente contributo si presenteranno le premesse teoriche del progetto. Si farà inoltre un breve accenno ad un altro progetto, *Translenguando hacia el español*, adattamento dei corsi per *emergent bilinguals* negli Stati Uniti.

2 Quale bilinguismo? Lingua, idioletto e *translanguaging*

Così come la società italiana attuale, la scuola di oggi è multiculturale: la presenza degli alunni con cittadinanza non italiana, tuttavia, è un dato strutturale nel sistema educativo solo dall'inizio del nuovo millennio. Gli alunni stranieri nati in Italia, già da più di due anni, rappresentano oltre la metà del totale degli alunni stranieri. Infatti, mentre negli anni precedenti l'incremento della presenza degli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane era dovuto principalmente all'immigrazione, più di recente l'evoluzione del fenomeno vede un incremento degli stranieri di seconda generazione e un arresto degli alunni NAI (Neo Arrivati in Italia). I dati sui risultati scolastici degli alunni stranieri e sulla scelta dell'indirizzo di scuola secondaria di secondo grado, tuttavia, non sono incoraggianti: da un lato evidenziano risultati inferiori a quelli degli studenti italiani, dall'altro mostrano, alla fine del ciclo di scuola secondaria di primo grado, una scarsa propensione verso gli studi a lungo termine.

Secondo García e Kleyn (2016) i tipi di bilinguismo sono molteplici. Pertanto come primo passo per una progettazione di educazione bilingue è importante definire il tipo di bilinguismo dei soggetti a cui si rivolge il modello didattico. Ci si è chiesti, inoltre, quale può essere uno dei motivi del ritardo scolastico degli alunni stranieri delle nostre scuole e si è cercato di ipotizzare che una delle cause potesse riguardare il sistema linguistico di questi soggetti bilingui. In effetti lo screening linguistico condotto dalle autrici nel corso del progetto ha rivelato che gli alunni della scuola campione non hanno un bilinguismo di tipo bilanciato.

Una premessa importante, secondo gli autori sopra citati, riguarda la concezione di *code-switching* nella linguistica tradizionale è associata a una visione separata della competenza linguistica. Infatti fino a pochi anni fa si è parlato esclusivamente di *named languages*. Secondo gli autori:

The phrase *construction of named language* is used to emphasize the fact that the terms *English, Spanish, Arabic, Chinese, Swahili, Russian, Haitian Creole* etc. name *socially invented* categories. These categories are *not imaginary* [...]. But these terms for named languages do not necessarily overlap with the linguistic system of individual speakers. (García, Kleyn 2016, 10)

osservato di persona alcune scuole bilingue della città di New York che seguono progetti di educazione bilingue diretti dalla CUNY University.

3 Quadro di riferimento eteroglossico dell'educazione bilingue

Così come per il tipo di bilinguismo anche per quanto riguarda l'educazione bilingue non c'è una visione unica e un solo quadro di riferimento. *L'Enciclopedia del bilinguismo e dell'educazione bilingue* (Baker, Prys Jones 1998) elenca dieci tipi di educazione bilingue e novanta varietà nel mondo. La maggior parte dell'educazione bilingue incorpora obiettivi generali, caratteristiche contestuali e strutturali. Per quanto riguarda il panorama europeo, oltre al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) (Consiglio d'Europa 2001) si ritiene utile per il presente contributo citare il CARAP (*Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) (Candelier et al. 2012). Per economia di discorso, tuttavia, in questa sede si accennerà soltanto al quadro di riferimento di tipo eteroglossico, rimandando il lettore ad ulteriori approfondimenti (García 2009).

Negli ultimi decenni del ventesimo secolo l'approccio di pratiche linguistiche eteroglossiche ha iniziato a competere con quelle monoglossiche. Alcune scuole hanno iniziato ad adattarsi in modo da riconoscere il plurilinguismo e a usare il bilinguismo come un mezzo per insegnare effettivamente una lingua dominante e aggiungerne un'altra. Si è sentita l'esigenza di combinare le caratteristiche di un tipo di quadro (monoglossico) con le caratteristiche di un altro (eteroglossico), al fine di adattare meglio gli studenti alla complessità del bilinguismo.

I quadri di riferimento teorici del modello eteroglossico presi in considerazione dalle autrici sono due: *ricorsivo* e *dinamico*.

Il quadro di riferimento *ricorsivo* riconosce che perfino il bilinguismo di un singolo gruppo etnolinguistico è complesso, non è statico e dipende da circostanze personali e socio-storiche. Il bilinguismo può prendere diverse direzioni a seconda dei momenti, sia verso il *language shift*, sia verso l'aggiunta o il mantenimento (Cummins 2002; García, Morín, Rivera 2001). Un quadro di riferimento teorico ricorsivo supporta la possibilità di una rivitalizzazione linguistica, esprime una visione eteroglossica, si focalizza sulla valorizzazione del bilinguismo e dell'educazione interculturale.

Il quadro di riferimento *dinamico* si concentra sul plurilinguismo o sul bilinguismo attraverso l'interazione linguistica che avviene su diversi livelli che comprendono la multimodalità e altre interrelazioni linguistiche. Il quadro dinamico prevede come punto finale un bilinguismo bilanciato. Supporta l'interazione linguistica fra gli studenti, vede il loro bilinguismo come una risorsa e promuove l'identità transculturale. Questo quadro permette la coesistenza simultanea di diverse lingue nell'atto comunicativo, accetta il passaggio da una lingua all'altra, supporta lo sviluppo di molteplici identità

linguistiche, promuove l'educazione all'uso della lingua per interrelazioni funzionali, e non semplicemente per ripartizioni funzionali separate.

Quanto sopra premesso ha portato le autrici a domandarsi se dagli USA, in cui la presenza *latina* è ormai plurigenerazionale, si possano trarre spunti utili di ricerca, ricerca-azione e modelli di insegnamento bilingue, tenendo conto delle diverse realtà sociolinguistiche.

4 Dagli USA all'Italia

La super-diversità, termine coniato da Vertovec (2007) per rappresentare la diversificazione crescente interna ai flussi migratori e alle minoranze etniche, caratterizza molte città del nostro paese. La scuola non può mantenersi impermeabile a questo cambiamento, ma qual è il percorso didattico più adeguato al fine della valorizzazione delle differenti lingue e culture rappresentate all'interno dell'aula e per l'apprendimento della lingua italiana? Per provare a dare una risposta a questa domanda è stato ideato il progetto L.I.L.O. Alla base del progetto, la ricerca di possibili modelli di educazione bi-plurilingue da adattare al nostro sistema educativo. Gli Stati Uniti, che da decenni conoscono l'immigrazione latinoamericana, sono stati ritenuti un valido punto di riferimento, pur tenendo conto dei molteplici fattori che differenziano USA e Italia. Sia l'approccio diacronico sia quello sincronico raccontano realtà sociolinguistiche e sociologiche non sovrapponibili, ma da cui si possono trarre spunti interessanti, come ad esempio il mantenimento della lingua d'origine.

Su un totale di circa 320 milioni di abitanti, la popolazione *hispanounidense*¹ degli USA è di 55,4 milioni di persone.² Per ragioni storico-politiche e geografiche, i messicani si concentrano nel sud-ovest del paese, mentre i cubani in Florida.³ A New York vive una percentuale molto alta di portoricani e a Chicago è riscontrabile una massiccia presenza messicana e portoricana, che sta dando luogo a un ibrido linguistico interessante, il *mexi-rican*.⁴ Lo stato più *latino* è la California (15 milioni), seguita dal Texas (10 milioni), Florida (quasi 5 milioni) e New York (3,6 milioni). Sono per il 64% messicani, il 9% portoricani e il 3,7% cubani. Dif-

1 Il termine *hispanounidense* è un neologismo creato e adottato dalla Academia Norteamericana de la Lengua Española (ANLE) per designare la totalità degli *hispanos* o *latinos* che vivono negli Stati Uniti e che parlano spagnolo. Nel presente contributo si usano i termini *latino*, *hispano* e *hispadounidense* senza che questo implichi un diverso significato.

2 <http://www.pewhispanic.org> (2017-06-20)

3 Per approfondire il percorso storico cf. Firpo e Sanfelici 2016.

4 Escobar e Potowski (2015, 176) parlano di *latinos mixtos*, figli di genitori di diversa origine dialettale. In un suo recente studio ha confermato precedenti ricerche sul tema di

ficile non cadere nell'errore di considerare gli ispanofoni come un gruppo monolitico nonostante le diverse provenienze e i diversi percorsi migratori. Lo spagnolo, nella sua *unidad en la diversidad*, unisce chicanos, cubani, dominicani e portoricani ma storie diverse li dividono. Diversa è quindi la loro identità all'interno del gruppo *latino*, identità che non è statica nemmeno nei contesti di monolinguisimo:

Monolingual individuals often make choices in register and dialect for different purposes, thus enacting different identity performances. In multilingual situations, identity is an even more active state of reevaluation and negotiation. (Potowski 2012, 182)

Ad unire i *latinos* degli Stati Uniti tra loro e a creare un legame con i *latinos* d'Italia è una *position of deficiency*; sono molti i giovani di origine latinoamericana che affermano di vergognarsi del loro spagnolo, frustrati dal fatto che non soddisfino le loro necessità comunicative e convinti che non sia corretto. È proprio la lingua d'origine e il suo mantenimento il concetto chiave. Potowski afferma:

Assuming an intimate link between the development and maintenance of an HL and a core sense of identity is a kind of essentialization that runs the risk of homogenizing heritage speakers, who vary on this and a number of other primary constructs. (193)

Studiare la lingua d'origine (*Heritage Language* in inglese, d'ora in poi HL) significa non è solo ereditare un sistema linguistico, significa anche ripercorrere il cammino di un'identità culturale destinata a evolversi.

In Italia le HL più presenti sono il rumeno e l'albanese⁵ a cui seguono l'arabo, il cinese e lo spagnolo. Il contingente più numeroso che ha lo spagnolo come lingua materna o HL è quello peruviano (103.714), seguito dall'ecuadoriano (87.427) e dal dominicano (28.202).⁶ Altri numeri rispetto agli Stati Uniti. Milano, Genova e Torino le città più interessate al fenomeno migratorio. Proprio a Genova, città in cui lo spagnolo è la seconda lingua più parlata dopo l'italiano, in un Istituto Comprensivo di un quartiere con un'alta percentuale di ispanofoni, i corsi di spagnolo per *Spanish Heritage Language Speakers* sono iniziati nel 2006 e sono proseguiti per diversi

unioni bidialettali. 20 dei 27 soggetti *mexirriqueños* analizzati ha manifestato caratteristiche lessicali e fonologiche appartenenti alla varietà dialettale materna, anche quando dicevano di parlare meno spagnolo con la madre che con il padre.

5 Rispettivamente contano 1.151.395 e 467.687 presenze. Dati ISTAT al 31 dicembre 2015, <http://demo.istat.it/str2015/index.html> (2017-06-20).

6 Dati ISTAT al 31 dicembre 2015, <http://demo.istat.it/str2015/index.html> (2017-06-20).

anni scolastici. In un primo momento si è cercato di ampliare l'*input*, lavorando molto sul registro accademico poiché, come afferma Colombi:

El desarrollo del lenguaje académico va más allá de saber leer y escribir; es necesario aprender a usar el lenguaje en formas que demandan un conocimiento específico del lenguaje, de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos en nuestra sociedad actual. (2003, 78)

Nel frattempo, il quadro sociolinguistico è cambiato e con le seconde generazioni ci si è trovati di fronte a nuove esigenze educative. Come è successo negli Stati Uniti:

Se observa también que en el seno de muchas familias hispanas continúa inexorablemente el desplazamiento hacia el inglés, que se convierte en la lengua claramente dominante y deja al español relegado a un plano secundario. (Silva-Corvalán 2013, 49)

Alcune ricerche (Firpo, Sanfelici 2015) hanno riscontrato una perdita dello spagnolo su base generazionale a cui non fa da contraltare un dominio orale e scritto del registro accademico dell'italiano. Da qui l'esigenza di lavorare su entrambe le lingue, attraverso la ricerca-azione LI.LO.

Ciò che lega i corsi di spagnolo per gli HL ispanofoni, LI.LO e le sperimentazioni di plurilinguismo è la volontà di sviluppare un modello dinamico di pedagogia bilingue che metta lo studente al centro dell'interazione. Il *translanguaging* è stato usato come strategia pedagogica per progettare corsi di spagnolo per l'intero gruppo classe in aule multilingui.

Una sperimentazione che ha avuto come spunto un programma innovativo chiamato CUNY-NYSIEB⁷ (City University of New York-New York State Initiative on Emergent Bilinguals) è proprio nato dal *translanguaging*: *Translenguando hacia el español*. Avviato nell'a.s. 2015/16 in una scuola primaria di Certosa, quartiere genovese con un'alta percentuale di *latinos*, il progetto sposa in tutto e per tutto il modello eteroglossico, che considera le diverse lingue non come entità separate ma come realtà in contatto che interagiscono tra loro. Il *code-switching* all'interno dell'aula non è stigmatizzato ma, al contrario, considerato una risorsa al fine di mantenere viva l'interazione tra i parlanti.

L'obiettivo principale del progetto è l'alfabetizzazione in lingua spagnola per l'intero gruppo classe, in cui è presente un numero consistente di alunni per i quali lo spagnolo è la lingua d'origine. Per questi *Heritage*

7 Per maggiori informazioni sul CUNY-NYSIEB, un riferimento utile è il sito <https://www.cuny-nysieb.org/>, che raccoglie link a libri, articoli e lavori sul lavoro del gruppo.

Language ispanofoni il corso rappresenta una possibilità di rivitalizzazione della lingua d'origine che va oltre il mero mantenimento e punta ad un uso della lingua anche in ambito scolastico. Il processo per i non ispanofoni sarà un «Becoming multilingual», mentre per gli ispanofoni, un «being multilingual» (Cenoz, Gorter 2015).⁸

Il modello teorico di riferimento è quello di un «flexible bilingualism» (Blackledge, Creese 2010), un bilinguismo dinamico, volto alla promozione di un'identità transculturale (García 2009).

5 LI.LO

Nella scuola secondaria di primo grado, dopo alcuni anni di sperimentazione di corsi di *Español Lengua de Herencia*, nell'anno scolastico 2013/14, si è passati al progetto *Lingua Italiana, Lingua d'Origine* (LI.LO) nella scuola secondaria di primo grado Sampierdarena. Lo scopo della ricerca applicata è quello di ideare e promuovere modelli di insegnamento per sviluppare competenze bilingui nelle seconde generazioni di studenti di origine ispanofona tra gli 11 e i 14 anni, recuperando le loro competenze nella lingua spagnola e migliorando al tempo stesso la loro conoscenza dell'italiano per andare a ridefinire il loro quadro linguistico plurale. Il progetto LI.LO lavora nello specifico sulla lingua dello studio (Mezzadri 2011), sulle competenze metacognitive e sulle competenze interculturali. Nella realtà dell'aula, una volta alla settimana, in orario extra-scolastico, il gruppo di origine ispanofona (*Hablantes de Herencia de Español*, HHE) ripercorre e approfondisce nelle due lingue (italiano e spagnolo), con l'aiuto delle nuove tecnologie, quanto già appreso nelle lezioni curricolari di storia e geografia. Il corso è stato strutturato sulla base di un test di *screening* effettuato su tutte le classi prime. Il test ha sottolineato che i risultati delle prove di italiano degli studenti HHE, nonostante fossero nati e scolarizzati in Italia, erano inferiori a quelli dei loro compagni italo-foni. Per quanto riguarda lo spagnolo, ne hanno dimostrato conoscenza perlopiù orale, con un alto livello di ibridazione con l'italiano. Uno degli obiettivi di LI.LO, ovvero lo sviluppo della lingua accademica, ha fatto sì che come approccio metodologico venisse scelto quello lessicale, in cui il corpus viene considerato sulla base della materia oggetto di studio (Cardona 2009) collegato ad una metodologia contrastiva. I risultati emersi nei test finali hanno dimostrato un miglioramento in italiano e in spagnolo nella comprensione e nell'uso della lingua, rispetto al gruppo di confronto (di lingua

⁸ Le tirocinanti dei corsi di Laurea Magistrale del Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell'Università degli Studi di Genova hanno lavorato sotto la supervisione di chi scrive e di Mara Morelli, ricercatrice presso lo stesso Dipartimento, e della maestra Gianina Butcovich, responsabile del progetto per l'IC Certosa.

d'origine italoфона e studenti HHE che non avevano partecipato al corso).

I risultati incoraggianti hanno fatto sì che il progetto LI.LO venisse avviato anche a Milano⁹ (alla scuola secondaria di primo grado «Casa del Sole»), un'altra città interessata da una presenza latina importante.

6 Conclusioni

Alla luce di quanto sopra esposto, è possibile affermare che, mentre negli Stati Uniti siamo in presenza di modelli educativi bi-plurilingui inseriti in un percorso curricolare, nel nostro sistema scolastico possiamo, per ora, adottarli come buone pratiche.

La scuola del terzo millennio, multilinguistica e multiculturale, si è accorta dei bisogni linguistici dei neo-arrivati o di coloro che studiano nelle nostre scuole da poco tempo si potrebbe/dovrebbe, ma fatica a creare percorsi *ad hoc* al fine di un'integrazione efficace. Fatica ancor di più a lavorare sul mantenimento/recupero della lingua d'origine e al rafforzamento dell'italiano lingua dello studio. Sarebbe auspicabile una maggiore collaborazione tra i *policy-makers* e gli insegnanti, che in questi anni sono stati pionieri di buone pratiche dettate dal buon senso e dalla buona volontà, ma troppo poco spesso supportate da fondi adeguati e da una preparazione metodologica omogenea e adatta ai nuovi bisogni formativi. Non bisogna dimenticare, inoltre, una maggiore comunicazione tra la scuola e la comunità, per riconoscere finalmente l'importanza del loro ruolo integrato nella prevenzione del fallimento e dell'abbandono scolastico dei ragazzi.

Bibliografia

- Baker, Colin; Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Blackledge, Adrian; Creese, Angela (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. London: Continuum.
- Candelier, Michel et al. (2012). «Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse» [online]. *Italiano LinguaDue*, 4(2). Trad. dal fr. di A.M. Curci e E. Lugarini. Strasbourg: Council of Europe. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823> (2016-11-06).
- Cardona, Mario (2009). «L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni»

9 Il progetto è stato seguito da Milin Bonomi, del Dipartimento di Scienze della Mediazione Linguistica e di Studi Interculturali dell'Università di Milano.

- [online]. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-19. URL https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/cardona_laprendimento_del_lessico_in_clil.pdf (2016-11-06).
- Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2015). «Towards a Holistic Approach in the Study of Multilingual Education». Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (eds.), *Multilingual Education. Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-15. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/0cfc/683f2ba53e5409819e4a58ecac5d5fd8a447.pdf> (2018-02-18).
- Colombi, M. Cecilia (2003). «Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo». Roca, Ana; Colombi, M. Cecilia (eds.), *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 78-95.
- Consiglio d'Europa (2001). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Escobar, Anna María; Potowski, Kim (2015). *El español de los Estados Unidos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firpo, Elena; Sanfelici, Laura (2015). «De ELE al desarrollo de la CALP y de la metacompetencia bilingüe» [online]. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 295-309. URL <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222611/174861> (2016-11-06).
- Firpo, Elena; Sanfelici, Laura (2016). *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua d'origine e Italstudio: modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*. Milano: LED.
- García, Ofelia (2009). *Bilingual Education in 21st Century: a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia; Kleyn, Tatyana (2016). «Translanguaging Theory in Education». García, Ofelia; Kleyn, Tatyana (eds.), *Translanguaging with Multilingual Students. Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge, 9-33.
- García, Ofelia; Morín, José Luis; Rivera, Klaudia (2001). «How Threatened is the Spanish of New York Puerto Ricans? Language Shift with *vaivén*». Fishman, Joshua A. (ed.), *Can Threatened Languages be Saved? Reversing Language Shift Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters, 44-73.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- Otheguy, Ricardo; García, Ofelia; Reid, Wallis (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructiong Named Languages: a Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.
- Potowski, Kim (2012). «Identity and Heritage Learners: Moving beyond Essentializations». Beaudrie, Sara M.; Fairclough, Marta (eds.), *Span-*

- ish as a Heritage Language in the United States. The State of the Field.* Washington, DC: Georgetown University Press, 179-99.
- Silva-Corvalán, Carmen (2013). «Adquisición y transmisión de la lengua a nivel generacional». Dumitrescu, Domnita; Piña-Rosales, Gerardo (eds.), *El español en los Estados Unidos: e Pluribus Unum? Enfoques multidisciplinares*. Nueva York: Ediciones ANLE, 49-66.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and Its Implications» [online]. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. URL <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465> (2016-11-06).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La certificazione glottodidattica DILS-PG Saperi testati e profilo degli iscritti all'esame di II livello

Nicoletta Santeusanio

(Università per Stranieri di Perugia, Italia)

Abstract This paper will describe the knowledge and competencies tested in the Certificate in “Italian Language Teaching” DILS-PG (level 2) examination, produced by the University for Foreigners of Perugia. It aims to show how this knowledge and these competencies are common to second language teachers and refer to international teacher profiles, like those outlined in the *European Profiling Grid* (EPG), a tool for mapping and assessing language teacher competencies internationally. At the same time the paper will present the preliminary results of a wider research based on the systematic collection and analysis of data arising from the administering of Certificate DILS-PG (level 2). It will highlight how the profile of candidates has changed after the introduction of teaching qualification (A23) to teach Italian as a second language in public schools and the recognition of the Certificate DILS-PG (level 2) by the Ministry of Education as a specific qualification to teach Italian as a second language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La certificazione in Didattica dell’Italiano Lingua Straniera DILS-PG. – 3 Descrizione delle conoscenze e delle competenze testate nella certificazione DILS-PG di II livello. – 4 Descrizione del profilo dei candidati agli esami DILS-PG di II livello. – 4.1 Prerequisiti per iscriversi all’esame DILS-PG di II livello. – 4.2 Descrizione del profilo dei candidati: confronto dei dati relativi a due sessioni d’esame. – 5 Conclusioni.

Keywords Knowledge. Competencies. Candidates. Certificate in “Italian Language Teaching” DILS-PG.

1 Introduzione



Nel presente contributo verranno illustrati dapprima i saperi testati nell'esame di certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera, DILS-PG di II livello, rilasciata dall'Università per Stranieri di Perugia, con l'obiettivo di mostrare come essi siano trasversali all'insegnamento delle lingue straniere in generale e rimandino a profili internazionali come, ad esempio, quelli delineati nell'*European Profiling Grid* (EPG), una griglia che contiene la descrizione delle conoscenze e competenze fondamentali per poter insegnare in maniera efficace una lingua straniera.

In un secondo momento verranno presentati i risultati preliminari di una ricerca più vasta, basata su una sistematica raccolta e analisi dei dati che

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-7

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

emergono dalla somministrazione della certificazione DILS-PG (Marasco, Santeusanio 2016, Santeusanio 2017, Santeusanio in corso di stampa). Verrà descritto in modo particolare come è cambiato il profilo degli iscritti all'esame di II livello, in seguito all'istituzione della classe di concorso A23, al riconoscimento che tale certificazione ha avuto da parte del MIUR nel D.M. 92 del 23 febbraio 2016, tra i titoli valutabili per l'affidamento di compiti connessi all'insegnamento dell'italiano lingua seconda, e all'inserimento della stessa nel D.M. 94 tra i titoli valutabili nei concorsi per la scuola pubblica.¹ Scopo di questa seconda parte del contributo è quello di conoscere meglio gli utenti, anche in relazione ai risultati conseguiti, e avviare una riflessione di carattere più generale.

2 La certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera DILS-PG

La certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera DILS-PG è una certificazione elaborata e prodotta dal CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche) dell'Università per Stranieri di Perugia che accerta le conoscenze e le competenze glottodidattiche necessarie per svolgere in maniera efficace e con maggiore consapevolezza la professione di docente di italiano a stranieri.² Tale certificazione, rivolta a docenti di italiano lingua non materna sia italiani che stranieri, è articolata in due livelli che rimandano a profili di insegnanti con esperienza e competenze differenti:

- DILS-PG di base - I livello;
- DILS-PG di II livello.³

Il profilo a cui si rivolge la DILS-PG di base - I livello è quello di insegnanti di italiano a stranieri che abbiano intrapreso da poco la professione o che abbiano un'esperienza circoscritta per lo più ai livelli A1-B1 del *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER), maturata sia all'estero che in Italia presso enti, istituzioni, associazioni che operano anche in contesto migratorio.

1 D.M. 92, *Riconoscimento dei titoli di specializzazione in Italiano Lingua 2*; D.M. 94, *Tabella di valutazione dei titoli*. http://www.istruzione.it/concorso_docenti/documenti.shtml (2018-01-21).

2 Per quanto riguarda in generale la formazione e le competenze dei docenti di italiano L2 cf. Ciliberti 2007, Jafrancesco 2007, Diadori 2010b. Sulla formazione presso l'Università per Stranieri di Perugia si rimanda a Santeusanio 2013b.

3 Per un approfondimento su come si è sviluppata tale certificazione si rimanda a Santeusanio 2014b, 5.

La DILS-PG di II livello è rivolta a docenti di italiano a stranieri [...] con una formazione specifica nel settore e/o un'esperienza ampia e consolidata a tutti i livelli del *Quadro comune europeo di riferimento (QCER)*.⁴

I due profili di insegnanti⁵ a cui sono destinati gli esami DILS-PG si contraddistinguono, dunque, soprattutto per l'esperienza maturata dai candidati intesa sia come numero di ore svolte sia come livelli di conoscenza linguistica degli studenti ai quali i docenti hanno insegnato. Di conseguenza, i saperi verificati nei due esami sono diversi e vengono testati con metodi differenti: essi risultano più approfonditi in quello di II livello nel quale si impiegano metodi prevalentemente soggettivi che per l'appunto vanno maggiormente in profondità.

3 Descrizione delle conoscenze e delle competenze testate nella certificazione DILS-PG di II livello

Le conoscenze e le competenze che vengono verificate nell'esame DILS-PG di II livello sono raggruppabili in tre macro-aree che corrispondono ai tre fascicoli che compongono la prova d'esame: 1) Conoscenze teoriche 2) Consapevolezza metodologico-didattica 3) Capacità operative; essi rimandano ai tre saperi individuati: il sapere, il saper riflettere e il saper fare, come si evince dalla tabella 1:

Tabella 1. Aree e componenti della certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello

1° Fascicolo Conoscenze teoriche (<i>sapere</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenze glottodidattiche • Conoscenze metalinguistiche
2° Fascicolo Consapevolezza metodologico-didattica (<i>saper riflettere</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi di materiali didattici • Osservazione della classe
3° Fascicolo Capacità operative (<i>saper fare</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Progettazione e costruzione di materiali didattici • Capacità gestionali • <i>Media Education</i>¹
<p>¹ Per una descrizione più dettagliata delle aree e delle componenti dell'esame cf. Santeusanio 2014b, 8-14; per una visione della struttura e del formato della prova d'esame cf. Santeusanio 2014a.</p>	

4 Cf. <https://www.unistrapg.it/it/node/1782> (2018-01-21).

5 Sulle figure professionali che, nello specifico, si iscrivono agli esami DILS-PG, cf. Santeusanio 2014b, 4-5.

L'esame, costituito soltanto da una prova scritta, è caratterizzato da un approccio in cui è fondamentale il dato esperienziale: i candidati devono certamente avere delle conoscenze teoriche di glottodidattica, tuttavia esse non vanno intese in modo puramente nozionistico, ma devono costituire una guida per la pratica didattica e la gestione della classe; devono inoltre essere in grado di riflettere sulla lingua italiana e immaginare situazioni concrete relative agli usi della stessa come se dovessero proporle agli studenti stranieri, correggere compiti prodotti da alunni stranieri, analizzare materiali didattici, riflettere sullo scopo di determinate forme esercitative e su quanto accade in classe attraverso la visione di lezioni videoregistrate, progettare e costruire unità di insegnamento/apprendimento e attività didattiche, riflettere sulla lingua utilizzata in classe e soprattutto sulla formulazione delle istruzioni, indicare strategie efficaci per la risoluzione dei problemi che si possono presentare e modalità di correzione degli errori diverse, a seconda della situazione, degli obiettivi dell'attività e del momento in cui essi si verificano, saper utilizzare Internet e le tecnologie nella proprie pratiche didattiche.

I saperi testati all'interno dell'esame di certificazione DILS-PG di II livello sono saperi trasversali all'insegnamento in generale delle lingue straniere e rimandano a profili internazionali come, ad esempio, quelli descritti nell'*European Profiling Grid* (EPG), una griglia sviluppata da un consorzio di undici partner europei guidati dal CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), tra cui anche l'EAQUALS e l'Università per Stranieri di Siena. Tale griglia, utilizzabile da manager di scuole di lingue straniere, da coordinatori didattici, da formatori di docenti di lingue straniere, da insegnanti,⁶ presenta una descrizione dettagliata delle competenze fondamentali che deve avere un docente di lingue straniere per poter svolgere in modo efficace il proprio lavoro. Si osservi a tal proposito la tabella 2 in cui è riportato lo schema presente nel sito ad essa dedicato:⁷

6 Per le applicazioni di tale strumento cf. Rossner 2010.

7 Cf. <http://egrid.epg-project.eu/it/egrid> (2018-01-21).

Tabella 2. *European Profiling Grid (EPG)*

FORMAZIONE E QUALIFICHE			
Competenza linguistica	Formazione	Insegnamento monitorato e valutato	Esperienza di insegnamento
COMPETENZE DIDATTICHE FONDAMENTALI			
Metodologia: conoscenze e abilità	Valutazione	Progettazione didattica	Interazione didattica e gestione della classe
COMPETENZE GENERALI			
Competenza interculturale	Consapevolezza linguistica		Competenze informatiche
PROFESSIONALITÀ			
Comportamento professionale		Gestione amministrativa	

La griglia è articolata, inoltre, per ogni aspetto su menzionato in tre fasi di sviluppo professionale (suddivise a loro volta in due stadi) che corrispondono a profili di insegnanti con conoscenze e competenze differenti, come si evince dalla tabella 3 relativa all'interazione didattica e alla gestione della classe anch'essa tratta dal sito su menzionato:

Tabella 3. Esempio delle fasi di sviluppo del profilo professionale del docente di lingue straniere nell'EPG

INTERAZIONE DIDATTICA E GESTIONE DELLA CLASSE					
Fase di sviluppo 1		Fase di sviluppo 2		Fase di sviluppo 3	
1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
<ul style="list-style-type: none"> • Sa dare istruzioni chiare e sa organizzare un'attività, purché sotto una guida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa gestire l'interazione tra il docente e la classe. • Sa alternare i momenti in cui insegna all'intera classe e quelli in cui gli apprendenti lavorano in coppie o in gruppi, dando chiare istruzioni. • Sa coinvolgere gli apprendenti nel lavoro in coppia o in gruppo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare e gestire in maniera efficace il lavoro a coppie e di gruppo e sa rimettere insieme la classe dopo queste attività. • Sa monitorare le attività individuali e di gruppo. • Sa fornire un chiaro feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare una sequenza equilibrata e varia di attività in classe, di gruppo e a coppie, in modo da raggiungere gli obiettivi della lezione. • Sa organizzare l'apprendimento basato su compiti. • Sa monitorare efficacemente le performance degli apprendenti. • Sa fornire/elicitarne un chiaro feedback. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare l'apprendimento basato su compiti in cui i gruppi svolgono contemporaneamente attività diverse. • Sa monitorare le performance individuali e di gruppo in maniera accurata e approfondita. • Sa fornire/elicitarne un feedback individuale in vari modi. • Sa usare il monitoraggio e il feedback per progettare le attività successive. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sa organizzare, monitorare e fornire sostegno ai singoli e ai gruppi con competenze diverse nella stessa classe, lavorando su compiti diversi. • Sa usare un'ampia gamma di tecniche per fornire/elicitarne feedback.

4 Descrizione del profilo dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Nel presente paragrafo verranno descritti i candidati agli esami DILS-PG di II livello: verranno dapprima illustrati i prerequisiti richiesti per iscriversi a tali esami e successivamente verrà delineato il profilo degli iscritti sulla base dei dati emersi dall'analisi del campione di riferimento esaminato in questa occasione.

4.1 Prerequisiti per iscriversi all'esame DILS-PG di II livello

Si possono iscrivere all'esame DILS-PG di II livello, come si può notare dalle tabelle 4 e 5, sia candidati senza esperienza ma con una formazione specifica nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano a stranieri conseguita tramite corsi di laurea, master o scuole di specializzazione in didattica dell'italiano lingua non materna, sia candidati senza una formazione specifica nel settore, ma con un'esperienza certificata di insegnamento di italiano a stranieri o di altra lingua straniera di almeno 400 ore per chi è in possesso di una laurea generica e di almeno 1.500 ore per chi è in possesso del diploma di scuola superiore. Sono numerosi infatti i docenti che, pur insegnando sia in Italia che all'estero solo con il diploma di scuola superiore, decidono di iscriversi all'esame per acquisire un titolo che permetta loro il riconoscimento, attraverso l'esperienza maturata, di conoscenze e competenze glottodidattiche. Si pensi ad esempio agli insegnanti di alcuni Paesi del Sud America, ma anche ai docenti degli ex CTP, ora CPIA, dove più di 20 anni fa i corsi di alfabetizzazione per alunni migranti venivano affidati ai maestri di scuola elementare che all'epoca potevano insegnare solo con il diploma di scuola magistrale (Santeusano 2013a, 68; in corso di stampa).

Tabella 4. Prerequisiti per candidati senza esperienza di insegnamento

CANDIDATI SENZA ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO

- Laurea (almeno triennale) specifica in Lingua e cultura italiana, Insegnamento della lingua e della cultura italiana a stranieri

 - Laurea (almeno triennale) generica
con
 - Master in Didattica dell'italiano lingua non materna ovvero Diploma di Scuola di Specializzazione in Didattica della lingua italiana a stranieri
-

Tabella 5. Prerequisiti per candidati con esperienza di insegnamento

CANDIDATI CON ESPERIENZA DI INSEGNAMENTO DI ITALIANO A STRANIERI O DI ALTRA LINGUA STRANIERA	
in possesso di laurea generica	esperienza di min. 400 ore
in possesso di diploma di scuola superiore	esperienza di min. 1.500 ore

4.2 Descrizione del profilo dei candidati: confronto dei dati relativi a due sessioni d'esame

Il campione di riferimento è costituito, per quanto riguarda la sessione di febbraio 2014, da 76 candidati dei quali ci sono pervenute solo 73 schede informative e da 159 candidati per la sessione di febbraio 2016.

Il profilo degli iscritti verrà delineato in base ai seguenti parametri: età, titolo di studio (diploma o laurea), laurea conseguita (specifica o generica), formazione e aggiornamento in didattica dell'italiano a stranieri o di altra lingua straniera, esperienza di insegnamento (numero di anni), contesto lavorativo, lingue insegnate, motivi per i quali i candidati hanno deciso di conseguire una certificazione glottodidattica, risultati complessivi nella prova d'esame e risultati nelle diverse componenti dell'esame.

4.2.1 Età

Per quanto concerne l'età, come si può notare dal grafico 1, la maggior parte degli insegnanti ha un'età compresa tra i 31 e i 50 anni. Se si confrontano le altre fasce d'età si rileva che nel febbraio del 2014 i docenti iscritti all'esame di II livello erano più giovani: il 33% di essi aveva un'età tra i 20 e i 30 anni, mentre nel febbraio del 2016 solo il 25% dei candidati appartiene a questa stessa fascia d'età, con un conseguente aumento della percentuale di chi ha un'età tra i 51 e i 60 anni.

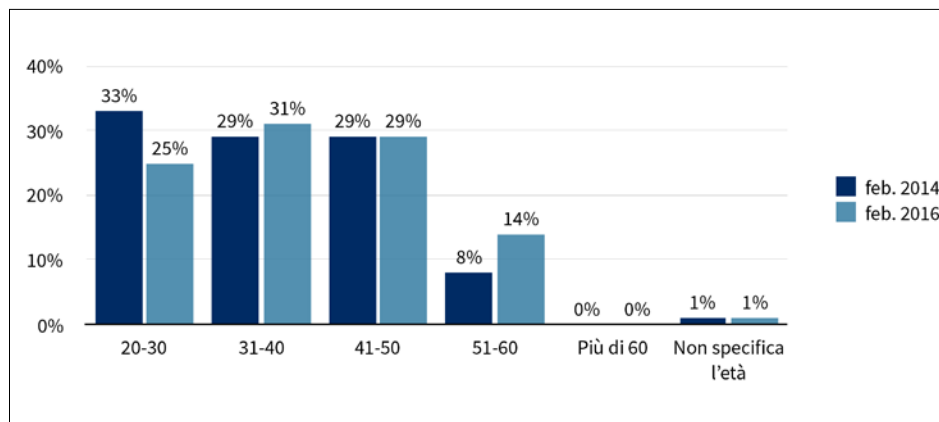


Grafico 1. Età dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

4.2.2 Titolo di studio

Come titolo di studio, i candidati hanno in maggioranza una laurea, come si osserva dal grafico 2: nel febbraio del 2014, infatti, solo il 3% di essi si è iscritto all'esame con il diploma di scuola superiore; nel febbraio del 2016, pur rimanendo molto alta la percentuale dei laureati con il 90%, è aumentata quella dei diplomati raggiungendo il 10%.

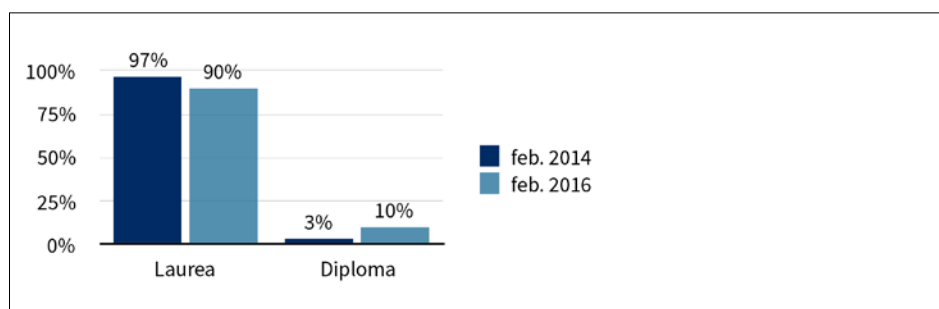


Grafico 2. Titolo di studio dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Tra i laureati, come mostra il grafico 3, molto bassa è la percentuale di coloro che hanno una laurea specifica per l'insegnamento dell'italiano a

stranieri, solo il 4% sia nel febbraio del 2014 che nel febbraio del 2016.⁸ Tra i laureati, nel febbraio del 2014, la maggior parte (34%) possiede una laurea in altre discipline (Scienze Politiche, Giurisprudenza, Architettura, ecc.), mentre nel febbraio del 2016 prevalgono i docenti laureati in Lingue e letterature straniere passando dal 32% al 40%. Inferiore in entrambe le sessioni è la percentuale dei laureati in Lettere: 27% nel febbraio del 2014 e 19% nel febbraio del 2016. Tra i laureati in altre discipline rientrano, ad esempio, molti italiani che in passato sono andati all'estero per motivi familiari o di studio e si sono 'improvvisati' come docenti di italiano a stranieri in quanto parlanti nativi, e attualmente molti docenti volontari di italiano L2 che si occupano dell'accoglienza dei migranti.

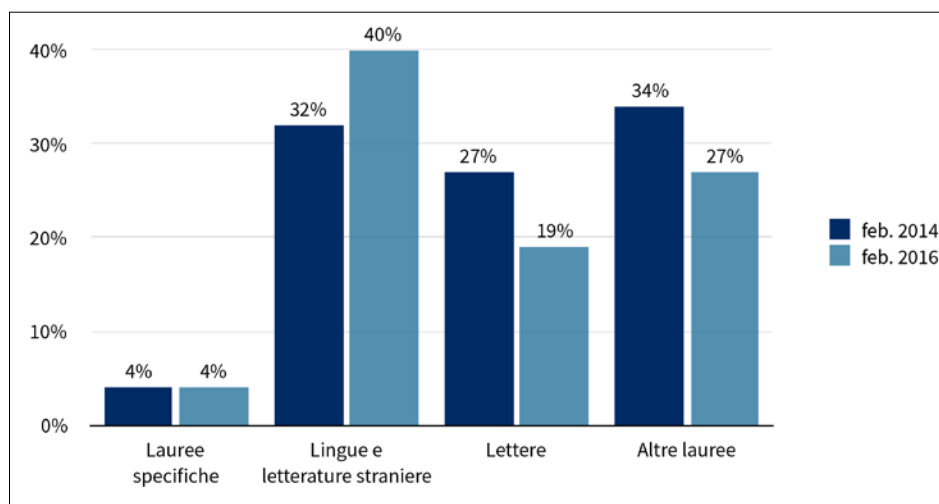


Grafico 3. Lauree conseguite dai candidati agli esami DILS-PG di II livello

4.2.3 Formazione e aggiornamento in didattica dell'italiano a stranieri e/o di altre lingue straniere

Tra gli iscritti all'esame, come evidenzia il grafico 4, si è registrato un ridimensionamento di coloro che hanno una formazione specifica nell'insegnamento dell'italiano lingua non materna. Nel febbraio del 2014, infatti,

⁸ Fino a qualche anno fa era possibile conseguire una laurea specifica per l'insegnamento dell'italiano a stranieri presso le due Università per Stranieri di Perugia e Siena e presso il Consorzio IcoN. Negli ultimi anni molte Università italiane hanno creato dei corsi di laurea specifici o degli indirizzi dedicati alla didattica dell'italiano a stranieri. È probabile che con l'introduzione della classe di concorso A23 nel 2016 molti altri Atenei decideranno di istituire dei corsi di laurea per formare futuri docenti di italiano lingua non materna.

il 48% di essi aveva dichiarato di avere una formazione in didattica dell'italiano a stranieri, nel febbraio del 2016, invece, tale percentuale è calata del 14%, arrivando al 34%. È aumentata di conseguenza la percentuale di chi ha una formazione nell'insegnamento di altre lingue straniere passando dal 4% del febbraio del 2014 al 13% del febbraio del 2016 e di chi ha una doppia formazione sia in didattica dell'italiano L2 sia in didattica di altre lingue straniere con un incremento del 6%, dal 7% del febbraio del 2014 al 13% del febbraio del 2016.

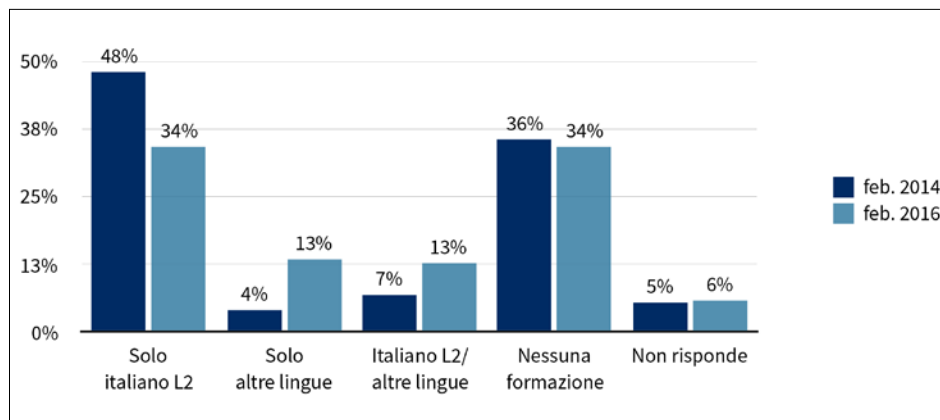


Grafico 4. Formazione dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Per quanto riguarda la frequenza di corsi d'aggiornamento, ciò che colpisce, guardando il grafico 5, è che in entrambe le sessioni la maggior parte dei candidati dichiara di non aver seguito corsi di aggiornamento in didattica dell'italiano a stranieri o di altra lingua straniera: nel febbraio del 2014 con una percentuale del 47% e nel febbraio del 2016 addirittura del 56%. Anche in questo caso, come per la formazione, si è registrato un calo significativo della percentuale di coloro che hanno frequentato corsi d'aggiornamento specifici per l'insegnamento dell'italiano a stranieri dal 38% del febbraio del 2014 al 18% del febbraio del 2016 con un incremento contestuale della percentuale di coloro che invece hanno seguito corsi d'aggiornamento in didattica di altre lingue straniere dal 3% all'11%. In relazione all'alta percentuale di coloro che non si sono aggiornati, dalle testimonianze dei docenti che frequentano i corsi di preparazione agli esami DILS-PG, è emerso che le scuole organizzano spesso corsi d'aggiornamento ma per competenze trasversali alle diverse discipline, ad esempio per l'utilizzo delle tecnologie, della LIM, del registro elettronico e non tenendo conto dei bisogni dei docenti delle singole materie.

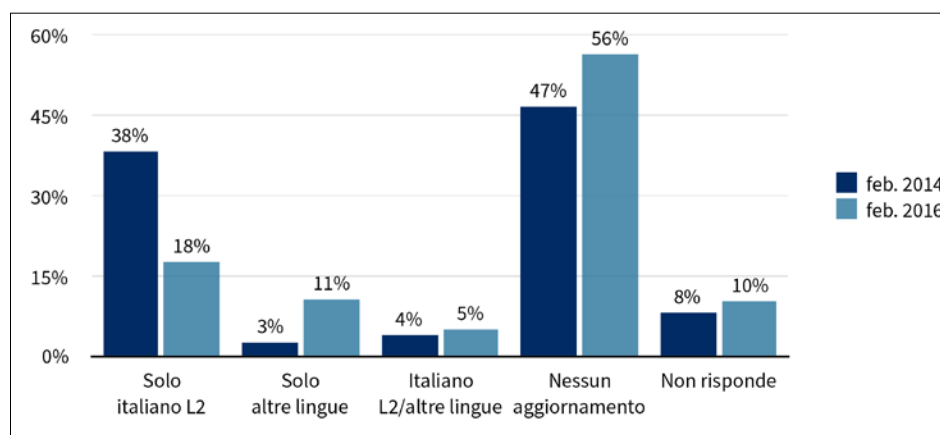


Grafico 5. Aggiornamento dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

4.2.4 Esperienza di insegnamento

Se si osserva il grafico 6, si può notare che la maggior parte dei candidati sia nel febbraio del 2014 che nel febbraio del 2016 ha più di 5 anni di esperienza di insegnamento; tale percentuale potrebbe essere molto più alta se si considerasse anche il dato relativo a coloro che si sono limitati a barrare la casella presente nella scheda informativa riguardante la voce 'più di un anno' senza quantificare a lato il numero effettivo di anni. Risulta, infatti, se si osserva quanto dichiarato nella scheda di iscrizione in cui era necessario specificare l'esperienza maturata in termini di ore, che molti di quegli insegnanti hanno indicato svariati anni di insegnamento, spesso più di cinque. Guardando sempre il grafico 6, quello che colpisce è che nel febbraio del 2016 è più che raddoppiata la percentuale di coloro che hanno più di 15 anni di insegnamento passando dal 7% del febbraio del 2014 al 19%, con una conseguente diminuzione di coloro che hanno meno di un anno: dal 19% del febbraio del 2014 si è scesi all'11% del febbraio del 2016.

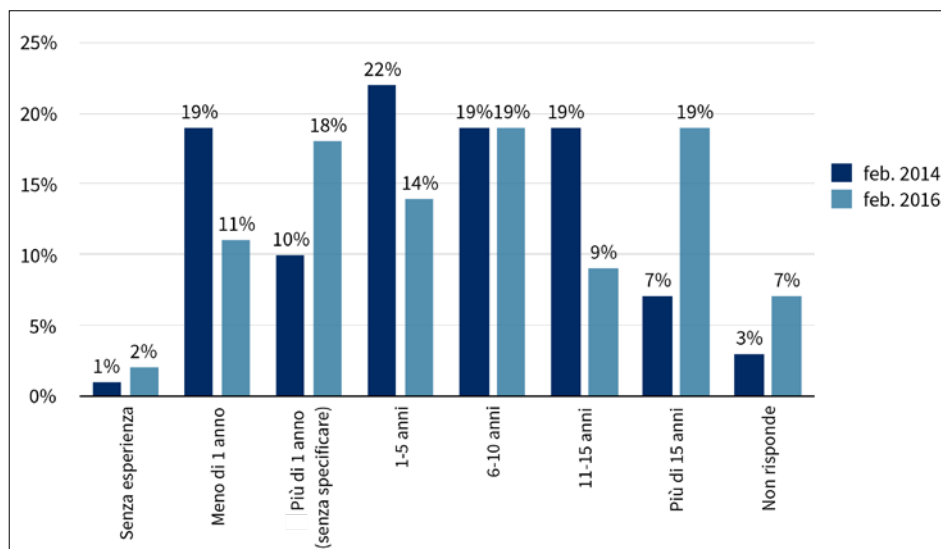


Grafico 6. Anni di esperienza di insegnamento dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Per quanto riguarda il contesto lavorativo, molto variegata risultano le istituzioni presso le quali gli iscritti all'esame hanno insegnato o insegnano: si va dalle cooperative che si occupano dell'accoglienza dei migranti alle agenzie formative, agli ex CTP ora CPIA, alle scuole pubbliche o paritarie, alle scuole private di lingua in Italia o all'estero, alle Università, alla Scuola di Lingue Estere dell'Esercito (SLEE), ai sindacati, ecc. Se si confrontano i dati relativi alle due sessioni, si nota un aumento notevole dei docenti della scuola pubblica o paritaria nel febbraio del 2016: si passa dall'8% del febbraio del 2014 al 43% con un conseguente calo degli insegnanti che operano nelle cooperative (2014: 16% - 2016: 12%), negli ex CTP ora CPIA (2014: 31% - 2016: 6%), nelle scuole private di lingua sia in Italia (2014: 9% - 2016: 7%) che all'estero (2014: 10% - 2016: 7%). Questo incremento così significativo è dovuto all'istituzione, nella scuola pubblica, della classe di concorso A23 per l'insegnamento dell'italiano agli alunni stranieri avvenuta nel 2016 e al riconoscimento che la DILS-PG di II livello ha avuto nel D.M. 92 del 23 febbraio 2016, tra i titoli specifici per l'affidamento di compiti connessi all'insegnamento dell'italiano lingua seconda, e all'inserimento della stessa nel D.M. 94 tra i titoli valutabili nei concorsi per la scuola pubblica, indipendentemente dalla classe di concorso.⁹

⁹ Si fa presente che il D.M. 92 è del 23 febbraio 2016, tuttavia una sua bozza circolava online già mesi prima. Ciò ha spinto i docenti della scuola pubblica a iscriversi alla sessione del 19 febbraio 2016.

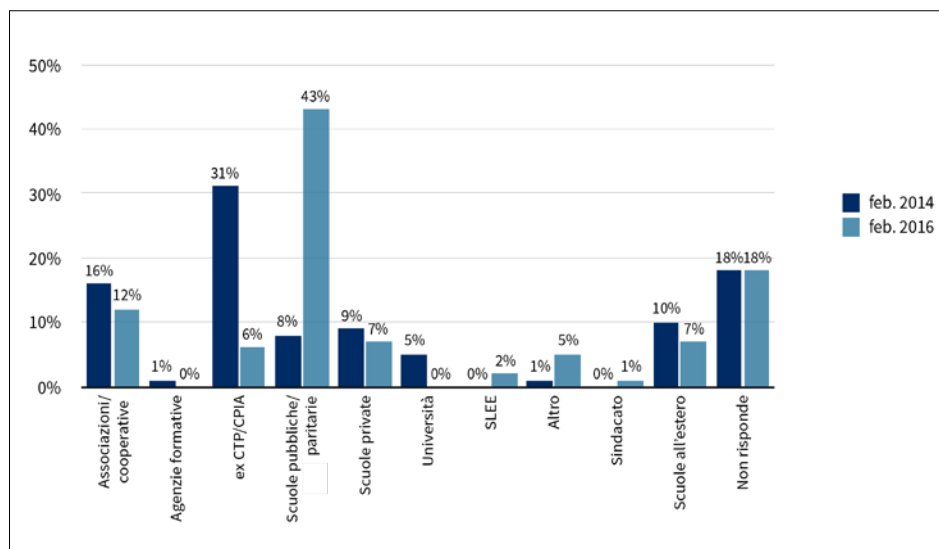


Grafico 7. Contesto lavorativo dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Se si analizza più nel dettaglio in quali scuole pubbliche o private gli iscritti all'esame del febbraio del 2016 hanno svolto o svolgono la loro attività di docenti, dal grafico 8 si rileva che la maggior parte di essi (44%) insegna nella scuola secondaria di II grado. Per quanto riguarda gli altri ordini e gradi di scuole, è più difficile leggere il dato reale, dal momento che il 28% di essi ha dichiarato semplicemente di insegnare in un istituto comprensivo¹⁰ e il 13% di lavorare in una scuola pubblica o paritaria, senza specificare l'ordine o il grado della scuola.

¹⁰ Gli istituti comprensivi spesso comprendono scuole dell'infanzia, scuole primarie, scuole superiori di I grado, ma non sempre tutti questi ordini sono presenti. La realtà può essere diversa da scuola a scuola.

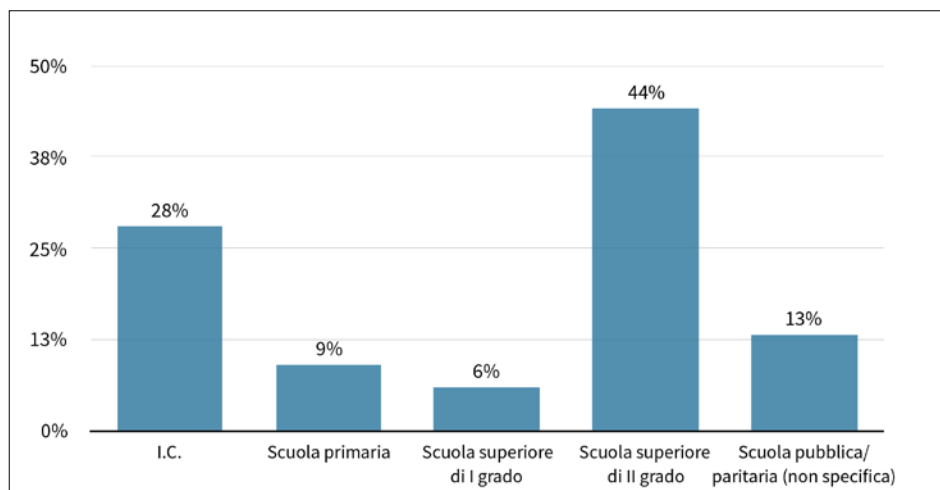


Grafico 8. Scuole nelle quali insegnano i candidati agli esami DILS-PG di II livello del febbraio del 2016

Per quanto concerne le lingue straniere insegnate dai candidati, il grafico 9 mostra come nel febbraio del 2014 fosse prevalente il numero di coloro che insegnava soltanto italiano a stranieri: 73%. Tale percentuale è diminuita nel febbraio 2016, arrivando al 53%. Di conseguenza, si è registrato un incremento della percentuale di chi insegna solo altre lingue straniere (2014: 4% - 2016: 13%) e di chi insegna non soltanto italiano a stranieri ma anche altre lingue straniere (2014: 16% - 2016: 19%). Pertanto, l'impressione iniziale che fosse aumentato il numero degli insegnanti di lingue straniere della scuola pubblica o paritaria è confermata dai dati. È probabile infatti che molti docenti di lingue straniere abbiano visto nella classe di concorso A23 un'opportunità e che abbiano pensato di poter trasferire all'insegnamento dell'italiano a stranieri quelle competenze trasversali all'insegnamento delle lingue straniere descritte nel paragrafo 3.

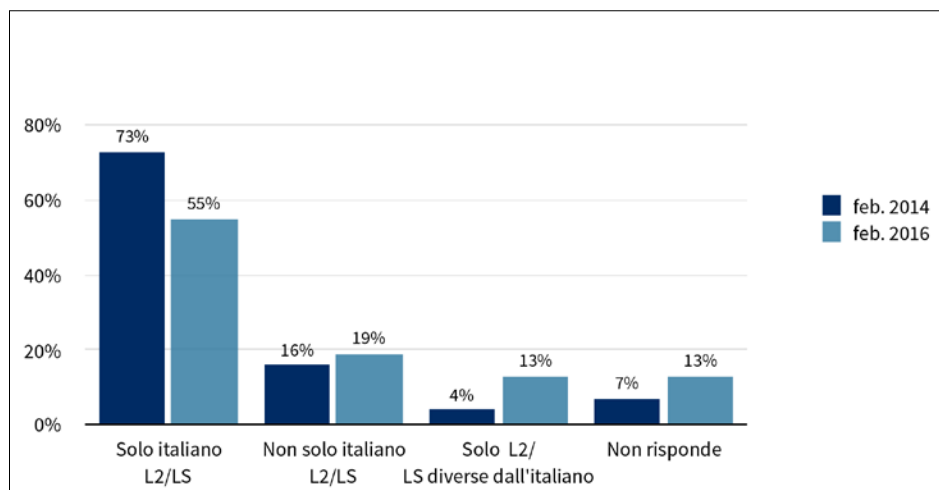


Grafico 9. Lingue insegnate dai candidati agli esami DILS-PG di II livello

4.2.5 Motivi

Se analizziamo, infine, i motivi che hanno spinto i candidati a iscriversi all'esame DILS-PG di II livello, dal grafico 10 emerge che la maggior parte degli iscritti, in entrambe le sessioni, ha deciso di sostenere la prova d'esame 'per crescere come insegnante' (24%). La seconda voce indicata dalla maggioranza dei candidati è stata sia nel febbraio del 2014 che nel febbraio del 2016 'per arricchire il mio curriculum' con una differenza di un solo punto percentuale (2014: 18% - 2016: 19%). Quello che colpisce è la differenza per quanto riguarda la voce 'perché non avevo un titolo specifico per insegnare l'italiano a stranieri': nel febbraio del 2016 si è registrato infatti un incremento del 6% passando dal 12% del febbraio 2014 al 18%. Un'altra voce per la quale si è rilevata una differenza tra i dati del febbraio del 2014 e quelli del febbraio del 2016 è 'per mettermi alla prova' con un calo del 7%: dal 12% del febbraio del 2014 al 5% del febbraio del 2016. Questi dati sembrano rafforzare l'idea avanzata precedentemente, ovvero il bisogno da parte di docenti di altre lingue straniere di conseguire un titolo specifico per poter insegnare la lingua italiana agli alunni stranieri. Per quanto concerne la voce 'altro', alcuni candidati hanno dichiarato che si sono iscritti per passione, per curiosità dal momento che conoscevano meglio il sistema delle certificazioni per insegnare l'inglese, perché avevano più tempo libero (anno sabbatico), per lavorare con i migranti, per fare del volontariato, per andare a insegnare all'estero.

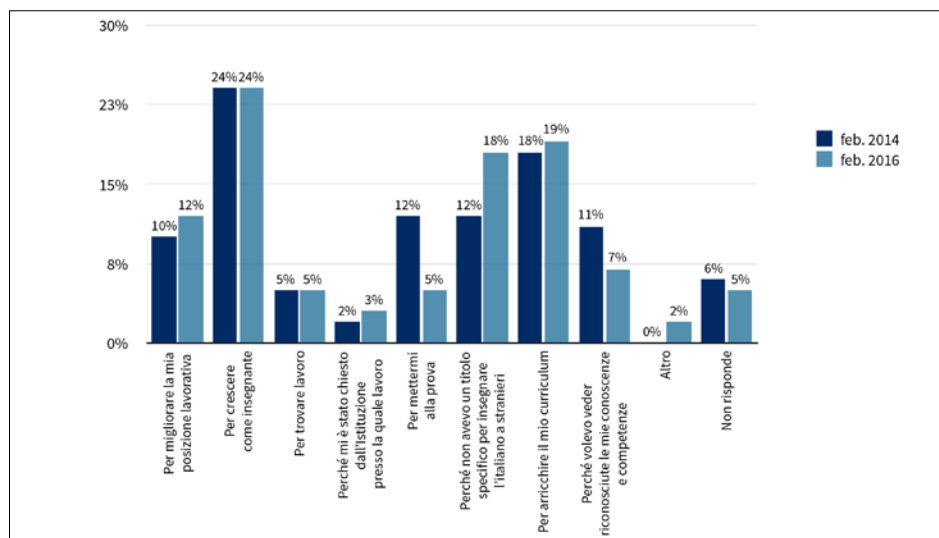


Grafico 10. Motivi per i quali i candidati si sono iscritti agli esami DILS-PG di II livello

4.2.6 Risultati complessivi e risultati nelle singole componenti dell'esame

Il grafico 11 mostra i risultati complessivi dei candidati agli esami DILS-PG di II livello nelle due sessioni di riferimento. Dai dati si rileva che nel febbraio del 2014 l'80% degli iscritti ha superato la prova nel suo insieme, nel febbraio del 2016, invece, la percentuale di chi ha raggiunto la sufficienza è diminuita fino al 72%.

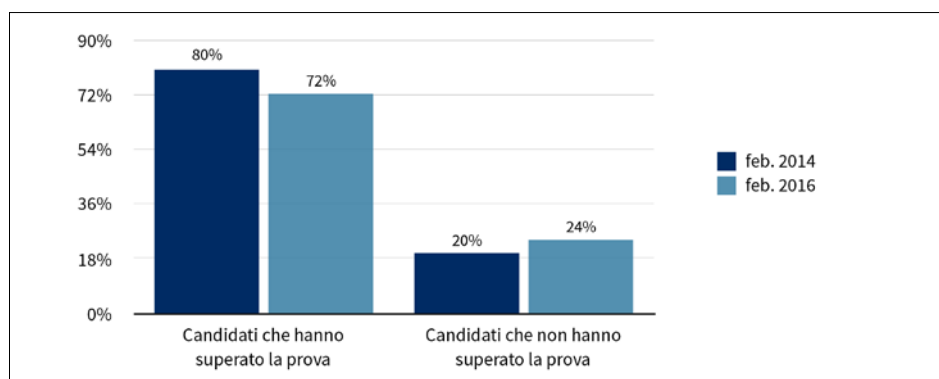


Grafico 11. Risultati complessivi dei candidati agli esami DILS-PG di II livello

Se si analizzano i dati più nel dettaglio, dal grafico 12 si rileva che i candidati della sessione di febbraio 2014 in media hanno riportato la sufficienza in tutte le componenti dell'esame (Marasco, Santeusanio 2016, 119). Dal grafico 13, invece, emerge che i candidati della sessione di febbraio 2016 in media non hanno conseguito risultati sufficienti in tre componenti dell'esame: *Conoscenze glottodidattiche* (53%), *Progettazione e costruzione dei materiali didattici* (47%) e *Gestione della classe* (55%). I dati sembrano confermare l'impressione che si è avuta al momento delle iscrizioni ovvero l'urgenza di conseguire un titolo specifico in vista, in generale, del concorso a cattedre nella scuola pubblica e in particolare di quello per la classe A23.

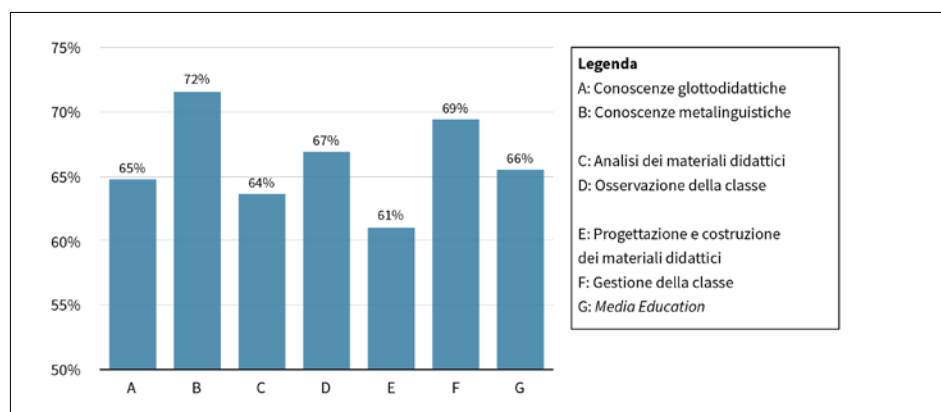


Grafico 12. Punteggi conseguiti nelle diverse componenti dell'esame nella sessione di febbraio 2014

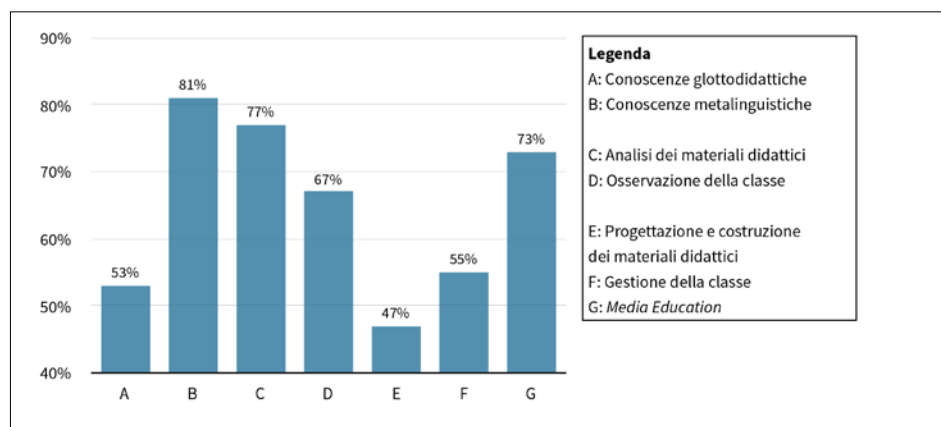


Grafico 13. Punteggi conseguiti nelle diverse componenti dell'esame nella sessione di febbraio 2016

5 Conclusioni

Riepilogando, dal confronto tra i dati relativi ai candidati delle due sessioni analizzate, è emerso che nel 2016 è aumentata la percentuale dei docenti che hanno un'età compresa tra i 50 e i 60 anni (2014: 8% - 2016: 14%) e che hanno una maggiore anzianità di servizio, alcuni dei quali con un'esperienza di insegnamento di più di 15 anni (2014: 7% - 2016: 19%). Si è registrato inoltre un incremento di coloro che si sono iscritti all'esame solo con il diploma di scuola superiore (2014: 3% - 2016: 10%). Tra i laureati è diminuita la percentuale di coloro che hanno una laurea in Lettere (2014: 27% - 2016: 19%) o in altre discipline (2014: 34% - 2016: 27%) ed è aumentata quella dei laureati in Lingue e letterature straniere (2014: 32% - 2016: 40%). Quest'ultimo dato è rafforzato anche dal fatto che la percentuale dei docenti formati in didattica dell'italiano a stranieri ha subito un calo (2014: 48% - 2016: 34%), mentre si è evidenziato un aumento della percentuale dei docenti formati solo in didattica di altre lingue straniere (2014: 4% - 2016: 13%) e di quella dei docenti formati sia in didattica dell'italiano a stranieri che di altre lingue straniere (2014: 7% - 2016: 13%). Per quanto riguarda la frequenza di corsi d'aggiornamento, è aumentata la percentuale di coloro che non ne hanno seguiti (2014: 47% - 2016: 56%), tra coloro che invece si sono aggiornati è calata la percentuale dei docenti che hanno seguito corsi di aggiornamento solo per l'insegnamento dell'italiano a stranieri (2014: 38% - 2016: 18%) ed è aumentata quella di coloro che hanno frequentato corsi di aggiornamento solo per l'insegnamento di altre lingue straniere (2014: 3% - 2016: 11%).

Oltre a quanto evidenziato, dall'analisi dei dati è emerso in maniera significativa un incremento notevole del 35% della percentuale di coloro che lavorano nella scuola pubblica o paritaria (2014: 8% - 2016: 43%) e un abbassamento invece della percentuale di coloro che insegnano nelle associazioni/cooperative (2014: 16% - 2016: 12%), nei CPIA (2014: 31% - 2016: 6%), nelle scuole private in Italia (2014: 9% - 2016: 7%) e all'estero (2014: 10% - 2016: 7%). Si è registrata, inoltre, una diminuzione della percentuale di coloro che insegnano solo italiano a stranieri (2014: 73% - 2016: 55%), mentre si è evidenziato un incremento di quella di coloro che insegnano altre lingue oltre all'italiano a stranieri (2014: 16% - 2016: 19%) e che insegnano solo altre lingue straniere (2014: 4% - 2016: 13%).

Tra i motivi indicati che hanno spinto i docenti a conseguire la certificazione DILS-PG si è rilevato un aumento (2014: 12% - 2016: 18%) per quanto riguarda la voce relativa alla mancanza di un titolo specifico per l'insegnamento dell'italiano a stranieri.

Infine, osservando i risultati complessivi, si nota che nella sessione del 2016 è aumentata la percentuale di coloro che non hanno superato complessivamente la prova d'esame (2014: 20% - 2016: 24%) e che in tre componenti dell'esame in media non è stata raggiunta la sufficienza: *Co-*

noscenze glottodidattiche (53%), *Progettazione e costruzione di materiale didattico* (47%) e *Capacità gestionali* (55%). Considerato quanto emerge dai dati, non stupisce che i risultati ottenuti dai candidati del 2016, in termini di performance, siano meno brillanti rispetto ai risultati conseguiti dai docenti del campione del 2014.

Per concludere, dall'analisi dei dati risulta quindi che il profilo dei candidati all'esame DILS-PG di II livello nella sessione di febbraio 2016 si è andato modificando, rispetto a quello della sessione di febbraio 2014, in cui ancora chi si iscriveva all'esame di certificazione glottodidattica DILS-PG era per lo più l'insegnante o il futuro insegnante di italiano a stranieri in Italia o all'estero. Nella sessione di febbraio 2016 si è notato per così dire uno 'slittamento': il profilo dei candidati, infatti, si è andato spostando verso quello del docente di lingue straniere che opera per lo più nella scuola pubblica o paritaria, un cambiamento rispetto a quanto evidenziato nel contributo di Diadori (2010b, 85-86) dedicato allo stato dell'arte della formazione dei docenti di italiano L2 in cui venivano distinti 4 macro-profili: a) docenti di italiano come lingua straniera fuori d'Italia; b) docenti di italiano come lingua seconda in Italia; c) docenti di italiano come lingua di contatto; d) docenti di italiano come lingua d'origine. Per quanto riguarda il terzo profilo, al suo interno venivano contemplati i docenti della scuola materna, della scuola primaria, i docenti di materie letterarie della scuola secondaria di I o II grado e i «docenti di tutte le discipline che si fanno carico dell'apprendimento dell'italiano L2 attraverso la metodologia CLIL da parte dei bambini di madrelingua diversa inseriti nelle loro classi» (Diadori 2010b, 86), senza fare alcun riferimento specifico ai docenti di lingue straniere, come, invece, è emerso dai dati raccolti.

Questa 'metamorfosi' si è verificata probabilmente per il bisogno di conseguire, da parte dei docenti della scuola pubblica o paritaria, in particolare da parte di quelli di lingue straniere, un titolo specifico per l'insegnamento dell'italiano L2, data l'opportunità rappresentata dall'istituzione della nuova classe di concorso (A23) e considerata la 'facilità' di trasferire competenze trasversali dall'insegnamento di un'altra lingua straniera all'insegnamento dell'italiano lingua non materna. Inoltre, i docenti della scuola pubblica o paritaria potrebbero aver deciso di conseguire una certificazione come la DILS-PG di II livello indotti da una maggiore sensibilità e da un aumento della consapevolezza di un bisogno formativo vista la presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane.

In entrambi i casi si ravvisa la necessità di formare e aggiornare gli insegnanti della scuola pubblica nell'insegnamento, in questo caso, dell'italiano a stranieri o più in generale nell'insegnamento a stranieri. In questa direzione vanno anche le recenti iniziative del MIUR (Piano per la formazione dei docenti, Carta Docenti) che incoraggiano i docenti della scuola pubblica a una formazione rinnovata e a uno sviluppo professionale continuo.

Le profonde trasformazioni della società italiana e le sfide da affrontare a livello europeo e globale impongono, oggi più che mai, una particolare attenzione allo sviluppo del capitale culturale, sociale e umano che rappresenta l'insieme dei fattori fondamentali per sostenere e accelerare la crescita del nostro Paese.

In questo contesto, il sistema di istruzione è una delle risorse strategiche su cui occorre investire, a partire dal personale della scuola. La formazione del personale scolastico durante tutto l'arco della vita professionale è un fattore decisivo per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano.

La crescita del Paese (e del suo capitale umano) richiede un sistema educativo di qualità, che guardi allo sviluppo professionale del personale della scuola - in coerenza con una rinnovata formazione iniziale - come ad un obiettivo strategico, di respiro internazionale, ripreso e valorizzato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [enfasi nell'originale].¹¹

Bibliografia

- Ciliberti, Anna (2007). «Formazione di base e formazione specialistica per l'insegnamento dell'italiano lingua non materna». Jafrancesco 2007, 19-34.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2010a). *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Firenze: Le Monnier.
- Diadori, Pierangela (2010b). «La formazione dei docenti di italiano L2: lo stato dell'arte». Diadori 2010a, 80-93.
- Jafrancesco, Elisabetta (a cura di) (2007). *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua = Atti del XV Convegno nazionale ILSA* (Firenze, 10-11 novembre 2006). Roma: Edilingua.
- Marasco, M. Valentina; Santeusano, Nicoletta (2016). «La consapevolezza metalinguistica dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG». De Marco, Anna (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti = Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa - DILLE* (Rende, 8-10 ottobre 2015). Perugia: Guerra, 103-115.
- Rossner, Richard (2010). «Una griglia di descrittori per il profilo professionale dei docenti di lingue: uno strumento per lo sviluppo professionale e per la gestione della formazione permanente». Diadori 2010a, 38-47.
- Santeusano, Nicoletta (2013a). «La certificazione in "Didattica dell'Italiano Lingua Straniera": DILS-PG». *AggiornaMenti (Rivista dell'Asso-*

11 Cf. http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf, 4-5.

- ciazione dei docenti di italiano in Germania), 4(3), 66-78. URL <http://adi-germania.org/it/aggiornamenti-04> (2018-01-21).
- Santeusanio, Nicoletta (2013b). «La formazione all'Università per Stranieri di Perugia». Benucci, Antonella (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*. Perugia: Ol3, 221-8.
- Santeusanio, Nicoletta (2014a). *Prepararsi alla DILS-PG*. Torino: Loescher Editore.
- Santeusanio, Nicoletta (2014b). *DILS-PG. Certificazione in Didattica dell'Italiano Lingua Straniera, II livello. Sillabo e linee guida* [online]. Torino: Loescher Editore. URL <http://www.loescher.it/imparosulweb/9788858316603/prepararsi-alla-dils-pg#> (2018-01-21).
- Santeusanio, Nicoletta (2017). «La verifica come occasione di apprendimento e aggiornamento attraverso l'esperienza della certificazione glottodidattica DILS-PG di II livello» [online]. *Learning and Assessment: Making the Connections = ALTE 6th International Conference Proceedings* (Bologna, 3-5 May), 2-11. URL <http://events.cambridgeenglish.org/alte2017-test/perch/resources/alte-2017-proceedings-final.pdf> (2018-01-21).
- Santeusanio, Nicoletta (in corso di stampa). «Le capacità gestionali dei docenti di italiano L2 negli esami di certificazione glottodidattica DILS-PG». Borreguero, Margarita (a cura di), *Acquisizione e didattica dell'italiano = Atti del XIV Congresso SILFI* (Madrid, 4-6 aprile 2016).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue

Raymond Siebetcheu

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract The Italian linguistic space has been traditionally characterised by a tripolar situation: the pole of Italian and its varieties, the pole of Italian dialects and their varieties and the pole of minority languages of historic settlement. In the last four decades a new linguistic phenomenon has swept across the Italian society: the emergence of immigrant languages. This has brought up a quadrilateral linguistic situation with the insertion a fourth pole based on this 'neoplurilingualism'. Despite this situation of plurilingualism that has always characterised Italy, many international and national surveys observe that there is still a tendency to monolingualism in different Italian contexts. Education is one of these. Actually, in schools, little attention is paid to languages other than Italian whether foreign or immigrant. In confirming this trend, however, this paper also focuses on the so called engaged language policy which calls for the right to language policy-making in which all concerned – communities, parents, students, educators, and advocates – collectively imagine new strategies for resisting global marginalisation of home languages and cultural identities.

Sommario 1 Premessa e obiettivi. – 2 Quadro teorico e metodologico di riferimento. – 3 Il contesto nazionale e locale della ricerca. – 4 L'italiano e le lingue immigrate nella scuola italiana. – 5 L'analisi dei dati della ricerca. – 5.1 Il repertorio linguistico degli alunni nella provincia di Siena. – 5.2 Ricognizione e analisi delle competenze nelle lingue dello studio. – 5.3 La percezione dei docenti. – 6 Conclusioni.

Keywords School. Italian language. Immigrant languages. Plurilingualism. Italian dialects.

1 Premessa e obiettivi



Oltre tre decenni fa, nel descrivere la situazione linguistica in cui operava la scuola italiana, in particolare la scuola elementare e media unificata, De Mauro (1981, 11) sosteneva che:

La scuola nella sua azione non ha dinnanzi a sé alunni la cui esperienza linguistica si svolga nell'ambito di un unico idioma, ossia della comune lingua nazionale, ma alunni che in misura variabile, dall'una all'altra classe sociale, dall'una all'altra regione, dai grandi centri urbani alla campagna, subiscono l'attrazione sia della lingua letteraria, sia di uno (e talora più di uno) dei molteplici dialetti ancora fiorenti nella penisola.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-8

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Nella stessa ottica, facendo una considerazione generale, Favaro (2004, 161) ricorda che: «La scuola è sempre stata il luogo privilegiato in cui si incontrano diverse storie d'infanzia e di adolescenza e differenze molteplici; la sua missione di integrazione consiste proprio nel proporre orizzonti comuni a partire da riferimenti e percorsi diversi». Ecco perché nella sua *Lettera a una professoressa*, mezzo secolo fa, don Milani (1967) riteneva che «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali». Come rammenta ancora De Mauro (1981), alla voce di don Lorenzo Milani si aggiunsero quelle di Cattaneo, Ascoli, Manzoni e Croce; voci, queste, che hanno sottolineato, senza purtroppo essere capite, la portata sociale dei fatti linguistici. In ogni modo, raccogliendo l'eredità linguistica e culturale del passato, la società odierna e sicuramente quella di domani assume e assumerà una dimensione sempre più globale. Una società contraddistinta da scenari di *supercontatto* e di *superdiversità linguistica* (Vertovec 2007; Barni, Vedovelli 2009; Vedovelli 2013). Una società dove le *masses parlantes*, cioè i gruppi di locutori, per riprendere il concetto saussuriano, rimano con la nozione di 'società di massa'. Una società, puntualizza Balboni (2002, 10-11), dove la «massa-nazione» non scompare ma viene invasa, nelle scuole, nei quartieri e altrove, assumendo una fisionomia sempre più complessa «ove convivono più masse-nazione nello stesso territorio, dove ci sono masse che si raccolgono intorno a interessi condivisi che si articolano e riaggregano in continuazione». In linea con tali inquadramenti, nel focalizzare l'attenzione sul plurilinguismo nella scuola italiana, risulta naturale muoversi sulla scia del nuovo «spazio linguistico globale» (Vedovelli 2011) e dell'assetto idiomatico che ne deriva, strutturato intorno ai quattro poli dei dialetti, dell'italiano, delle lingue delle minoranze di antico insediamento e delle lingue degli immigrati.

Obiettivo di questo lavoro è quindi quello di analizzare il potenziale plurilingue dichiarato nei principali contesti di interazione (familiare e scolastico, tra pari) degli studenti delle scuole italiane e in particolar riferimento a quelle senesi. All'analisi delle lingue del corpus studentesco si aggiunge quella relativa al punto di vista dei docenti nei confronti del plurilinguismo. Il contributo si prefigge quindi di comprendere:

1. Quanto la diversità linguistica sia oggi percepita anche in relazione ad eventuali mutamenti rispetto al passato. Quanto la diversità linguistica coesista e circoli all'interno di una scuola, di una classe, di un quartiere e sia un fenomeno strutturale e diffuso di più realtà geografiche.
2. Quanto l'azione formativa, anche attraverso la percezione dei docenti, riesca a rispondere al plurilinguismo 'dal basso' in termini di valorizzazione della diversità linguistica e accrescimento delle competenze. I risultati potranno essere utilizzati per sviluppare una riflessione sull'attuale condizione dell'insegnamento linguistico in generale e in particolare sull'educazione linguistica a scuola.

2 Quadro teorico e metodologico di riferimento

Se la scuola italiana del nuovo millennio fonda le sue radici su un 'plurilinguismo tradizionale' determinato dall'italiano, dai dialetti e dalle minoranze storiche (De Mauro 1981),¹ nel contesto globale attuale, essa s'inserisce nella cornice di un «neoplurilinguismo» (Vedovelli 2010), cioè di un nuovo plurilinguismo determinato dall'ingresso delle lingue immigrate in Italia. Il tema del plurilinguismo e la migrazione si è andato affermando sia nella ricerca sociolinguistica, sia nell'ambito della politica linguistica (Chini 2009). Nel caso specifico del binomio lingua e immigrazione in ambito scolastico, diversi lavori hanno fornito risultati interessanti. Possiamo ricordare in questa sede le ricerche del Centro di Eccellenza della Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena (da ora in poi CE) (si vedano ad esempio Bagna, Machetti, Vedovelli 2003; Bagna, Casini 2012; Casini, Siebetcheu 2017). A livello nazionale, ci preme segnalare gli studi di Chini (2004) e Fusco (2017), che hanno rispettivamente indagato sulle competenze e sugli usi relativi alle varie lingue del repertorio dei minori e adulti di origini straniere nelle province di Pavia, Torino e Udine. Il nostro lavoro si colloca inoltre sulla scia di alcuni studi svolti in ambito internazionale quali le indagini *Multilingual City Project* (Extra, Yağmur 2004) e *Multilingual Capital* (Baker, Eversley 2000) che tratteggiano il plurilinguismo determinato dall'immigrazione in Europa e nelle scuole londinesi. Nell'affrontare il tema del plurilinguismo nella scuola, intesa come luogo di accoglienza, di educazione, di rispetto delle regole, di gestione equa dei bisogni differenziati, ci sembra quindi opportuno partire dalla prospettiva del repertorio linguistico. Ovvero «dell'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, *non inteso* semplicisticamente come una mera somma lineare di varietà di lingua, ma *che* comprende anche, e in maniera sostanziale, i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggiavano, la loro gerarchia e le norme di impiego» (Berruto 1995, 61; corsivo dell'Autore). Questo modello di repertorio idiomatrico è capace di «organizzare sinotticamente e sincronicamente le varie dimensioni degli usi linguistico-comunicativi nella competenza individuale e a livello collettivo» (Vedovelli 2011, 134). I dati oggetto della presente ricerca sono stati raccolti nell'a.s. 2015/16 tramite la somministrazione di due questionari sociolinguistici: il primo, semistrutturato, rivolto agli studenti (1.584 informanti, di cui 467 con almeno un genitore di origine straniera);² il secondo, con domande aperte, rivolto ai docenti (49 informanti). Gli studenti coinvolti nell'indagine provengono da 48 scuole,

1 Sull'uso dei dialetti e delle lingue di minoranza da parte dei bambini rinviamo rispettivamente a ISTAT 2014a; Sorbrero, Miglietta 2006; Iannàccaro 2010.

2 Per un'analisi dettagliata del questionario rivolto agli studenti rinviamo a Casini, Siebetcheu 2017.

collocate in diverse aree del territorio provinciale, e sono inseriti in 97 classi, di cui 46 quarte della scuola primaria e 51 seconde della scuola secondaria di primo grado. Accanto al questionario sociolinguistico, i dati sulla percezione linguistica sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipante (20 minuti in ogni classe durante la somministrazione del questionario). Le rilevazioni e le conseguenti osservazioni dirette in classe, sono state utili non solo per confrontarsi con gli alunni e i docenti su questioni linguistiche, ma anche per prendere atto degli atteggiamenti linguistici degli alunni nella loro spontaneità. Il questionario somministrato ai docenti è composto da 10 domande e si propone di indagare sulla consapevolezza e la percezione del plurilinguismo da parte degli insegnanti ma anche sulle loro scelte linguistiche a scuola e in famiglia.

3 Il contesto nazionale e locale della ricerca

Negli ultimi tre decenni, la presenza degli alunni di origine straniera nella scuola italiana è cresciuta di circa 10 punti percentuali, passando dallo 0,06% dell'a.s. 1983/84 al 9,2% (circa 815 mila unità) dell'a.s. 2015/16. Nell'a.s. 2007/08, il sistema informatico del MIUR ha per la prima volta proposto una distinzione di notevole importanza non soltanto dal punto di vista meramente statistico, ma anche nell'ottica dell'interpretazione dei dati linguistici: viene fatta la distinzione tra gli 'alunni stranieri nati in Italia' e quelli di recente immigrazione. Il monitoraggio di questi dati distinti costituisce una chiave di lettura interessante per le sue ricadute sul nuovo assetto plurilinguistico delle nostre scuole. In realtà, come osserva Ongini (2015, 401) «i due poli, *stranieri nati in Italia* e *stranieri neo arrivati*, presentano caratteristiche e problematicità proprie». L'opportunità di questa distinzione viene marcata dal fatto che dall'a.s. 2013/14 gli alunni con background migratorio nati in Italia abbiano superato quelli nati all'estero, costituendo oggi il 55,3% di tutti gli alunni di origine straniera. Questo numero sempre crescente pone anche un problema di attualità che sta facendo scorrere fiumi d'inchiostro: lo *ius soli*.³

Gli stranieri residenti in provincia di Siena al 1° gennaio 2016 erano 29.983 e rappresentavano l'11,1% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa era quella proveniente dalla Romania con il 17,1%

3 Dopo l'approvazione alla Camera dei deputati il 13 ottobre 2015, si sperava che tale legge, la cui discussione era iniziata il 15 giugno 2017 in Senato, potesse essere approvata entro la legislatura appena conclusa, ma tutto è stato rinviato, si presume, alla prossima legislatura (la 18°). La proposta di legge prevedeva uno *ius soli temperato* e uno *ius soli culturae*. Meccanismi, questi, che intendevano consentire ai minori nati in Italia da genitori stranieri di diventare formalmente, sotto alcune condizioni come la frequenza della scuola italiana, cittadini italiani in un periodo relativamente breve.

di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dall'Albania (14,1%). È interessante notare che queste due nazionalità primeggiano anche a livello nazionale e regionale. Una delle particolarità dei dati demografici senesi relativi alla presenza degli stranieri è legata alla forte stanzializzazione degli immigrati provenienti da Paesi dell'Europa dell'Est, quali Ucraina, Repubblica Moldova, Kosovo e Polonia, indicatore, questo, di un peso linguistico e culturale molto forte, con ricadute anche sul sistema scolastico. Nell'a.s. 2015/16 erano 5.210 gli studenti di origine non italiana iscritti nelle scuole senesi. La tabella 1 illustra in questo senso la distribuzione degli alunni di origine straniera nelle scuole di ogni grado della provincia di Siena confermando anche l'alta incidenza dei «nati in Italia» (54,6%) come già rilevato a livello nazionale. Il fatto che il 59% degli alunni con almeno un genitore straniero del nostro corpus sia nato in Italia è un'ulteriore conferma di questa tendenza.

Tabella 1. Presenza di alunni di origine straniera nelle scuole della provincia di Siena (a.s. 2015/16)

	Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II	Totale
Valori assoluti	1.005	1.680	1.002	1.523	5.210
% su totale	14,3%	15%	14,7%	14,6%	13,3%
Nati in Italia	820	1.190	477	360	2.847
% su stranieri	81,6%	70,8%	47,6%	23,6%	54,6%

Fonte: MIUR 2017

4 L'italiano e le lingue immigrate nella scuola italiana

Secondo l'ultima indagine ISTAT (2014b) «sulle diversità linguistiche tra i cittadini stranieri», per il 38,5% dei bambini di origine straniera di sei anni e più, la lingua prevalente in famiglia è l'italiano. Un altro dato che conferma quello precedente è che gli allievi con background migratorio di madrelingua italiana sono oltre 160 mila, pari al 4,5%. Questo dato si riferisce in buona parte ai sempre più numerosi bambini nati in Italia di cui abbiamo fatto riferimento prima. Questi dati rivelano che l'italiano non è necessariamente una lingua straniera per tutti i bambini con genitori stranieri. Questa informazione risulta molto preziosa nell'ottica dei percorsi di educazione linguistica in generale in quanto ci potrebbe aiutare a superare casi di razzismo comunicativo, inteso come «un parlare 'straniero' facile, fatto per farsi capire, per aiutare l'immigrato, ma [in realtà] un parlare sempre troppo semplificato e distorto [che] impedisce allo straniero di

entrare nella nostra lingua» Vedovelli (2001, 39⁴). In realtà, etichettare l'essere diverso (con origini straniere) alla non conoscenza dell'italiano è una forma insidiosa di esclusione che ha delle ricadute a scuola attraverso degli inserimenti e orientamenti scolastici non sempre adeguati. Tuttavia è opportuno sottolineare che, secondo i risultati dell'indagine ISTAT (2016) *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, il 73,1% dei dirigenti scolastici dichiara una maggiore consapevolezza rispetto al passato sulla necessità di programmare adeguate strategie per un inserimento positivo dei ragazzi di origine straniera. Oltre all'italiano, il repertorio linguistico dei bambini con background migratorio è composto naturalmente da molte lingue immigrate. Sulla base dei dati dell'indagine ISTAT (2014b), illustrati dal grafico 1, possiamo dedurre che le prime lingue immigrate presenti nelle nostre scuole sono il rumeno, seguito dall'arabo e dall'albanese. Queste lingue possono essere considerate come degli indicatori utili all'analisi dei bisogni di mediazione linguistica e culturale nelle scuole.

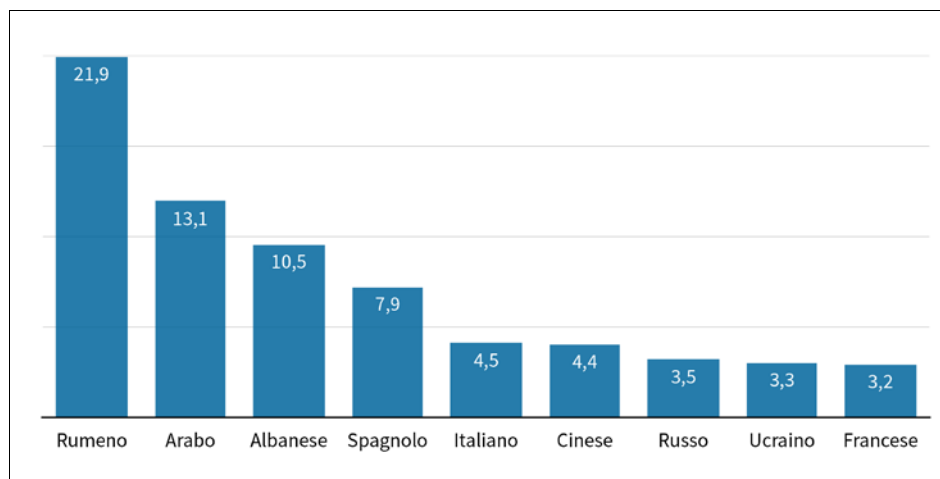


Grafico 1. Principali lingue dei bambini di origine straniera prima di andare a scuola (fonte: Elaborazioni su dati ISTAT 2014b)

4 Tra le altre forme di razzismo comunicativo, Vedovelli (2001, 39) evoca l'insulto, che è la modalità più evidente, e l'uso di strutture di discorso incomprensibili, che è una modalità subdola nell'uguale tentativo di escludere e marginalizzare.

5 L'analisi dei dati della ricerca

Sulla scia della linguistica educativa (De Mauro, Ferreri 2005, 27), «che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche», l'analisi è tesa a considerare un grado di plurilinguismo che è concepito 'in potenza', ovvero in quanto grado di potenzialità espressive verbali entro un continuum di possibilità legato all'insieme delle forme semiotiche capaci di creare senso nell'azione e nella interazione sociale degli informanti (Casini, Siebetcheu 2017, 99). L'idea è quindi di far emergere la diversità linguistica degli informanti, così da dare uguale dignità e valorizzare tutte le varie realtà plurilinguistiche presenti nelle scuole prese in esame.

5.1 Il repertorio linguistico degli alunni nella provincia di Siena

Introdotta e teorizzata da Gumperz, il concetto di repertorio linguistico, come già evocato, non va semplicisticamente inteso come una mera somma lineare di varietà di lingua, bensì come «la totalità di forme linguistiche regolarmente utilizzate nel corso di interazioni sociali significative» (1964,137). Nel caso specifico della comunità parlante italiana, il repertorio linguistico, secondo Berruto

è costituito dalla somma dell'italiano con tutte le sue varietà, dei vari dialetti con le loro rispettive varietà, delle lingue di minoranza o parlate alloglotte con le loro eventuali varietà, e dei rapporti secondo cui tutte queste varietà di lingua si collocano in uno spazio sociolinguistico in una certa gerarchia e risultano più o meno appropriate, o obbligatorie, o escluse, ecc., in determinate classi di situazioni. (1995, 61)

Sulla scia di questa cornice definitoria, il nostro intento è quello di rilevare il potenziale plurilingue all'interno dei repertori individuali nella scuola, senza quindi escludere e/o svalORIZZARE i dialetti, le varietà locali, gli idiomi di contatto o qualsiasi altra varietà linguistica. In questa ottica, come illustrato dal grafico 2, solo 7 informanti (pari allo 0,4% del nostro corpus complessivo) dichiarano nel proprio spazio linguistico la presenza di un unico idioma. Sono invece ben 639 informanti, cioè il 40,3% del corpus, quelli che inseriscono 5 lingue nel proprio repertorio linguistico. Sul piano qualitativo l'analisi dei questionari ci permette di evidenziare quali sono gli idiomi maggiormente dichiarati ponendo attenzione al loro valore frequenziale, ovvero il numero di occasioni in cui l'idioma è percepito e dichiarato. Secondo Casini e Siebetcheu (2017) lo spazio plurilingue relativo

alle scuole di Siena si articola su sette distinte polarità,⁵ per un totale di 82 varietà dichiarate: il primo polo è rappresentato dall'italiano⁶ per il quale rileviamo un valore frequenziale di 1.561. Il secondo polo è costituito dalle lingue apprese ed insegnate a scuola (per le tipologie di scuole oggetto di rilevazione si considerino le lingue inglese, francese, tedesco e spagnolo). Il terzo polo è rappresentato dal toscano, cui si affiancano (quarto polo) idiomi locali a base italiana (tra cui senese, colligiano, poggibonsese). Il quinto polo è rappresentato dagli idiomi regionali, anch'essi a base italiana come il campano e il siciliano. Gli ultimi due poli sono costituiti dalle lingue di immigrazione (ad esempio rumeno, albanese e arabo) e dagli idiomi non locali a base italiana, come il napoletano, milanese, salernitano ecc.

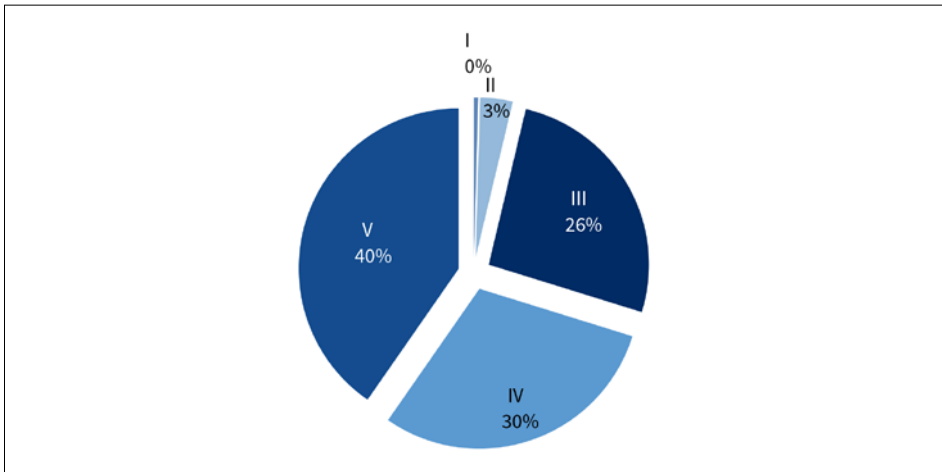


Grafico 2. Lingue dichiarate per ciascun informante. Valori assoluti

Se i risultati della nostra ricerca segnalano, come vedremo, la presenza e l'uso delle varietà dialettali italiane anche da parte dei bambini di origine non italiana, dimostrazione, questa, del loro radicamento sul territorio, nello spazio linguistico della scuola italiana anche le lingue immigrate iniziano a far parte delle risorse linguistiche a cui gli studenti italiani possono attingere. A dimostrazione di ciò, a differenza di una ricerca condotta nel 2007 nelle scuole di Siena (Vedovelli 2010) dove circa 4-5% dei bambini italiani dichiaravano di conoscere alcune parole delle lingue dei loro com-

5 Le singole polarità sono identificate sulla base di macroblocchi. A concorrere alla determinazione dei macroblocchi linguistici sono i valori frequenziali rilevati in ordine al principio di quantità.

6 Il dato si riferisce alla italoфонia standard e non agli altri idiomi a base italiana che rappresentano altre polarità dello spazio.

pagni di origine straniera, nell'ambito della nostra indagine questo dato è salito al 10,7%. Nonostante questi dati si riferiscano alla conoscenza di alcune parole, essi suggeriscono un sempre più crescente grado di consapevolezza linguistica nei confronti delle lingue immigrate nonché un'apertura alla diversità dal 'basso'. Tendenza, quest'ultima, che Davis (2014) chiama «Engaged Language Policy and Practices», ovvero quelli interventi che coinvolgono genitori, studenti, docenti, dirigenti scolastici o altre figure all'interno della scuola per promuovere la diversità linguistica e combattere la marginalizzazione degli idiomi usati in famiglia.

Tabella 2. Principali lingue immigrate e lingue locali italiane dichiarate dagli informanti II e EE

Lingue immigrate dichiarate da alunni II*		Lingue locali dichiarate da alunni EE**	
Lingua dichiarata	Valore frequenziale	Lingua dichiarata	Valore frequenziale
Albanese – Kosovaro	252	Toscano	130
Arabo	86	Napoletano	18
Rumeno	80	Senese	15
Cinese	32	Poggibonsese	15
Polacco	25	Colligiano	11
Wolof	22	Chianino	5

*II: entrambi i genitori sono italiani; **EE: entrambi i genitori sono stranieri.

5.2 Ricognizione e analisi delle competenze nelle lingue dello studio

Sulla base dei dati raccolti nell'ambito della nostra indagine, è stato possibile fare una ricognizione delle lingue studiate a scuola. Su un totale di 1.584 studenti, soltanto 93 non inseriscono nel loro spazio linguistico le lingue della scuola. Come indichiamo nella tabella 3, sono complessivamente quattro le lingue apprese a scuola e indicate da tutti gli altri informanti: inglese, francese, spagnolo e tedesco.

Tabella 3. Distribuzione delle lingue dello studio nelle scuole prese in esame

Lingue dichiarate	Valore percentuale
Francese	50,3%
Inglese	88,9%
Spagnolo	19,5%
Tedesco	6%

In generale, questi risultati mettono in luce come la scelta prevalente, per l'89% degli studenti,⁷ sia sull'inglese. Un dato che non sorprende se si considera che l'inglese è oggi la principale lingua di comunicazione internazionale. Ma è opportuno interpretare tale dato considerando anche l'altra faccia della medaglia: l'inglese è sì la lingua principalmente scelta dagli studenti, ma essa è anche, come lo dimostrano i risultati dell'indagine *Language Rich Europe* (Extra, Yağmur 2012), la lingua maggiormente insegnata e promossa a tutti i livelli scolastici. «A scuola, oltre all'italiano, l'attenzione è solo centrata sull'inglese, che – peraltro – è insegnato in un contesto di limitatezza di risorse che rende spesso inefficace ogni sforzo, sia pur volenteroso, dei singoli docenti o delle singole scuole» (Barni 2012, 157). Per evitare di essere definita *killer language* (Blommaert 2010, 195), «man mano che il mondo si trasforma in un grande villaggio globale e al contempo si espande in una comunità internazionale di esseri umani, l'esigenza di un dialogo e di una comprensione fra le culture si fa più acuta. Ma una lingua franca non basta» (Commissione Europea 2010, 8).

In riferimento alle competenze nelle lingue della scuola, raccolte sempre sulla base delle autodichiarazioni degli informanti, il grafico 3 rivela come per la maggioranza degli studenti e per tutte le lingue, tranne il tedesco (dove la maggioranza dichiara di conoscere «pochissimo» questa lingua), la competenza autodichiarata si colloca nell'indicatore «abbastanza bene». Questi dati sono confermati a livello nazionale da Barni (2012) che osserva che ancora oggi la competenza linguistica dei giovani che terminano il loro percorso scolastico è caratterizzata, nella assoluta maggioranza dei casi, dalla 'conoscenza scolastica' di una lingua straniera. In realtà, tale espressione, 'conoscenza scolastica', è un eufemismo, un modo velato per alludere direttamente alla mancanza di competenza.

7 Il calcolo della percentuale è arrotondato per eccesso nei casi in cui sia superiore allo 0,51. Per difetto negli altri.

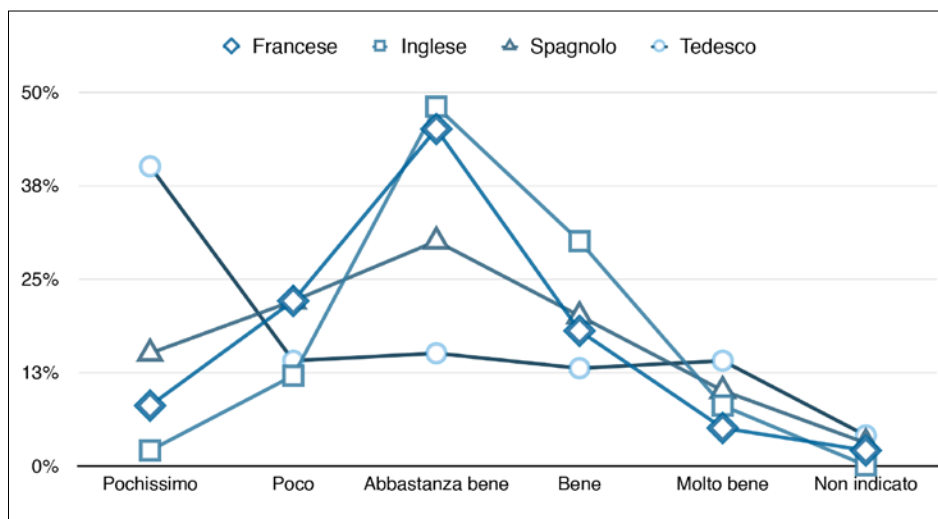


Grafico 3. Distribuzione delle competenze autodichiarate nelle lingue dello studio

5.3 La percezione dei docenti

Nell'ambito di una precedente indagine svolta nelle scuole senesi, Bagna e Casini (2012, 234) avevano evidenziato, sulla base delle risposte dei docenti coinvolti nella loro ricerca, due scenari opposti: da una parte una voluta distanza, dettata dal proprio ruolo, rispetto allo spazio linguistico che si sviluppa entro la scuola e al conseguente plurilinguismo diffuso; e dall'altra parte una piena comprensione, anche nel senso di atteggiamento propositivo, di un cambiamento che la scuola vive. Per consentire un confronto con quella ricerca, abbiamo proposto le stesse domande ai docenti coinvolti nella nostra indagine. In riferimento alla prima domanda «Quali lingue o dialetti parla a casa sua?» l'80% dei docenti indica solo l'italiano mentre il 20% aggiunge anche una varietà dialettale accanto all'italiano. Come ci si poteva aspettare, alla domanda «Quali lingue usa a scuola?» tutti i docenti indicano la lingua italiana. Gli stessi docenti riconoscono però che all'interno della scuola oltre all'italiano vengono insegnate anche l'inglese e in alcuni casi il francese e lo spagnolo. Questo primo profilo linguistico dei docenti e della scuola, già evidenziato da Bagna e Casini (2012), fotografa una situazione tendenzialmente monolingue, visto che, come abbiamo visto, anche l'insegnamento dell'inglese deve essere potenziato. A questo proposito, nell'esortare i cittadini europei ad avere nel proprio patrimonio linguistico almeno tre lingue, il documento europeo, la *Sfida salutare* (Commissione Europea 2008, 24-25) rammenta che: «l'idea essenziale è che le due o tre lingue straniere che una persona avrebbe

la possibilità di imparare non dovrebbero essere decise soltanto 'al vertice', ma che questa decisione dovrebbe essere presa 'alla base', cioè al livello delle scuole e, sempre più, al livello dei cittadini stessi». Pertanto, accanto all'inglese, sarebbe opportuno che le scuole diversificassero le loro offerte linguistiche aprendosi ad esempio alle lingue delle comunità immigrate già radicate in Italia, possibilmente quelle oltre confine, di cui il riconoscimento e la valorizzazione sono assenti nella scuola nonostante tutti i vantaggi socio-economici ed educativi che ne possono derivare.⁸ Alla domanda «Quali lingue o dialetti parlano i suoi alunni a scuola?» il 20% dei docenti indica l'italiano, l'inglese, il toscano e alcune lingue immigrate fortemente radicate sul territorio come il rumeno e l'albanese; mentre l'80% dei docenti si limita all'italiano e all'inglese. A questo proposito un'informante osserva che: «gli alunni a scuola parlano tutti italiano, anche se abbiamo ragazzi provenienti da diverse regioni italiane, soprattutto del sud, e da paesi stranieri, soprattutto Europa dell'Est, e in qualche caso anche nordafricani e asiatici». Nonostante la presenza nella scuola di un materiale linguistico potenzialmente ricco derivante dalle varie nazionalità, la tendenza è quindi quella di canalizzare tutto intorno all'italiano. È probabilmente per questo motivo che in quasi tutte le classi abbiamo rilevato delle reazioni comuni agli studenti di origine straniera e tradotte con esclamazioni che sanno di riscatto e di felicità linguistica: «Evviva l'albanese!», «Filippino! Filippino!», «C'è anche il rumeno!» sono queste alcune delle esclamazioni degli studenti di origine straniera, non appena identificavano le loro lingue sul foglio con l'elenco di idiomi che serviva di ausilio per compilare il questionario. Ma come emerge dalla nostra indagine il contatto linguistico che si sviluppa nelle classi con bambini di origine straniera ha portato ad una generale consapevolezza linguistica da parte dei bambini di origine italiana. Ecco perché di fronte allo stesso elenco di lingue si esclamavano anche gli italiani: «Guarda, c'è il wolof!», «Oh, il napoletano!», «Ragazzi, il siciliano!». «Il fatto che gli alunni (italiani o stranieri) possano parlare a casa idiomi diversi dalle lingue usate a scuola può incidere negativamente sul rendimento scolastico?». A questa domanda il 60% risponde sì e il 40% risponde no. I docenti che pensano che l'uso delle lingue immigrate o dei dialetti italiani incide positivamente sul rendimento scolastico ritengono che «ogni lingua, anche se varietà dialettale, è un sistema complesso che può migliorare il profilo cognitivo degli alunni», «è una ricchezza per il futuro», «facilita l'apprendimento delle altre lingue». Molti studi sul bilinguismo hanno effettivamente confermato che apprendere una o più lingue contemporaneamente non incide negativamente sul rendimento scolastico degli alunni (cf. Cummins 2000;

⁸ Degno di nota è al tal proposito l'istituzione delle classi di concorso AA46 e AD46, rispettivamente per l'insegnamento della lingua e cultura cinese e araba nelle scuole di primo e secondo grado. Un primo passo nell'ottica della diversità dell'offerta linguistica.

Sorace 2016). Tra le motivazioni avanzate dai docenti che pensano che lingue immigrate e dialetti incidono negativamente sul rendimento scolastico degli alunni ricordiamo le seguenti: «non si abitua a parlare in italiano corretto», «ingenera una certa confusione nell'uso della lingua e nell'utilizzo delle strutture grammaticali», «possono avere dei limiti nella comprensione di testi orali o scritti», «le altre lingue ostacolano la lingua italiana», «rende difficile l'integrazione». Per illustrare tale visione negativa, Vedovelli (2010, 228) ricorda il caso di un bambino intervistato nell'ambito di un'indagine del CE:

Durante il colloquio [il bambino, al primo anno di scuola, di origine romena] comincia a dire in romeno i nomi degli oggetti che si trovano dentro il camper [luogo dove si svolgeva l'intervista]. È palesemente sorpreso e felice di poter usare la sua lingua in un contesto che è legato a quello scolastico [...] linguisticamente felice, cioè contento di poter tranquillamente usare le parole di tutte le lingue a sua disposizione, compreso il romeno, che è la lingua che usa con la mamma, il babbo, i fratellini. A un certo punto del colloquio, un adulto, un'insegnante, forse infastidita dal suo uso del romeno, lo interrompe con la frase «Sì, ma qual è la tua lingua?»

L'intervento dell'adulto ha quindi interrotto la 'felicità linguistica' del bambino generando così un sentimento di frustrazione nei confronti di questo ultimo. Questo esempio fa notare che il plurilinguismo in alcuni casi può essere visto come un problema e non come una risorsa, soprattutto quando trova la scuola impreparata, avendo ereditato dalla storia linguistica del nostro paese una forte tendenza verso il monolinguisimo. A testimoniarlo sono le espressioni, connotate negativamente, di alcuni insegnanti, citate in Pallotti e AIPI (2005): «È arrivato un bambino straniero nuovo, non sa niente», «Ma a casa parla solo cinese»; «Se ci fosse almeno un fratello in casa che parla italiano con lui...», «Guarda, scrive in sanscrito!», «Non gli facciamo fare inglese/francese perché prima deve imparare l'italiano», «Abbiamo pensato di bocciarlo perché non sa l'italiano, così ha più tempo per impararlo». Rispetto alla domanda «Pensa che si dovrebbero insegnare anche le lingue degli alunni di origine straniera che frequentano la scuola?» il 55% risponde *no* e il 45% risponde *sì*. Una delle docenti che ha risposto *no*, ritiene che «a scuola [dell'obbligo] debba essere insegnata solo la lingua italiana, oltre all'inglese naturalmente. Secondo me sarebbe meglio alzare il livello di conoscenza dell'italiano, che spesso è usato in maniera molto approssimativa e scorretta, piuttosto che dare elementi di più lingue in maniera superficiale». Chi ha risposto *sì* ha sottolineato che potranno essere uno strumento di integrazione scolastica, consentiranno il mantenimento dell'identità culturale dei ragazzi di origine straniera e permetterà di promuovere il dialogo tra le varie culture superando così

le discriminazioni. I risultati della nostra indagine rivelano una leggera apertura nei confronti del plurilinguismo rispetto all'indagine condotta da Bagna e Casini (2012). Ad esempio l'ultima domanda che abbiamo appena analizzato (insegnamento delle lingue immigrate a scuola) faceva emergere, secondo l'indagine di questi autori, una chiusura più marcata in quanto 63% dei docenti erano contrari all'insegnamento delle lingue degli alunni di origine straniera e solo 32% erano favorevoli. La scuola era quindi percepita «come luogo depositario di modelli di lingua, normativi, [che] non concede spazio (anche per tanti problemi contingenti) ad altre lingue» (Bagna, Casini 2012, 233).

6 Conclusioni

L'analisi quali-quantitativa del presente lavoro ha evidenziato un grado di plurilinguismo dichiarato dagli studenti (oltre 200 varietà idiomatiche) capace di riflettere *in nuce* le caratterizzazioni del neoplurilinguismo quadripolare. Situazione, questa, in controtendenza con l'abitudine all'addestramento monolingustico che «ha privato e priva la scuola di immensi campi d'applicazione didattica, di sperimentazione, di intelligente costruzione di esperienze comunicative» (De Mauro 1981, 136). La scuola dovrebbe quindi valorizzare tutte le lingue, nessuna esclusa: «non si considera più una lingua alla volta: la lingua di casa, la cosiddetta *Umgangssprache*, o la varietà standard, ufficiale; non una lingua straniera dettata dalle contingenze storiche ed economiche, neanche una sola lingua, magari internazionale che permetta contatti e scambi; neanche una lingua *moins répandue*» (Ferreri 2009, XII).

La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. Possiamo dire una cosa disegnando, cantando, mimandola, recitando, ammiccando, additando, e con parole; possiamo dirla in inglese, in cinese, in turco, in francese, in greco, in piemontese, in siciliano, in viterbese, romanesco, trasteverino, e in italiano [...] possiamo dirla tacendo, purché abbiamo veramente voglia di dirla e purché ce la lascino dire. (De Mauro 1981, 136)

Per questo motivo, la scuola di oggi e sicuramente quella di domani si trova e si troverà nella necessità (e nella finalità, se si vuole fondare sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle compe-

tenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini 2016, 82). Questo contesto così particolare ci ricorda il valore e l'attualità degli insegnamenti del lungimirante pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (1913, 192) che un secolo fa sosteneva quanto segue: «Educare linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità». L'educazione linguistica nella scuola del nuovo millennio dovrebbe quindi vedere il plurilinguismo anche come espressione di libertà, diversità e creatività espressiva. Un plurilinguismo inteso come:

compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana. L'età contemporanea, attraverso i grandi moti migratori, l'eccezionale sviluppo dei linguaggi artificiali e di quelli formalizzanti o formali delle scienze, l'introduzione e diffusione di tecnologie che consentono la riproduzione e diffusione mondiale di massa delle produzioni segniche d'ogni tipo, esalta oltre ogni limite noto la capacità plurilingue delle società umane. (De Mauro 1981, 124)

Sulla scia della definizione di linguistica educativa proposta da De Mauro e Ferreri (2005), ricordata in precedenza, questo lavoro ha voluto considerare l'apporto che le lingue e i linguaggi che circolano nella scuola possono fornire nella sfida educativa italiana (ancora da vincere) verso una società inclusiva e plurilingue anche attraverso azioni didattiche non tradizionali.

Bibliografia

- Bagna, Carla; Casini, Simone (2012). «Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto». Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa = Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Viterbo, 27-29 settembre 2010). Roma: Bulzoni, 225-6.
- Bagna, Carla; Machetti, Sabrina; Vedovelli, Massimo (2003). «Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?». Valentini, Ada; Molinelli, Piera; Cuzzolin, Pierluigi; Bernini, Giuliano (a cura di), *Ecologia linguistica = Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 26-28 settembre 2002). Roma: Bulzoni, 201-22.
- Baker, Philip; Eversley, John (eds.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.

- Balboni, Paolo Emilio (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Barni, Monica (2012). «Italia». Extra, Yağmur 2012, 150-7.
- Barni, Monica; Vedovelli, Massimo (2009). «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità». Palermo, Massimo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra Editore, 29-47.
- Berruto, Gaetano (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casini, Simone; Siebetchu, Raymond (2017). «Le lingue in contatto a scuola. Una indagine nella provincia di Siena». Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 93-110.
- Chini, Marina (a cura di) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, Marina (a cura di) (2009). *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*. Num. monogr. of SILTA, XXXVIII/1.
- Commissione Europea (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue dovrebbe rafforzare l'Europa* [online]. URL <https://goo.gl/17H34H> (2018-03-08).
- Commissione Europea (2010). *Come imparare le lingue* [online]. DOI 10.2766/18929.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davis, Kathryn A. (2014). «Engaged Language Policy and Practices». *Language Policy*, 2(13), 83-100.
- De Mauro, Tullio (1981). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio; Ferreri, Silvana (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, Myriam; Basile, Grazia; Guerriero, Ana Rosa (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia: Guerra, 17-28.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (a cura di) (2012). *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Favaro, Graziella (2004). «Mediare nella scuola multiculturale e plurilingue». Favaro, Graziella; Fumagalli, Manuela (a cura di), *Capirsi diversi: Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci, 161-90.
- Ferreri, Silvana (2009). «Le ragioni di una traduzione». Coste, Daniel; Cavalli, Marisa; Crişan, Alexandru, Van de Ven Piet-Hein, *Un documento*

- europeo di Riferimento per le lingue dell'educazione? Trad. it. di Rosa Calò e Silvana Ferreri. Viterbo: Settecittà, XI-XXII. Trad. di *A European Reference Document for Languages of Education?* Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- Fusco, Fabiana (2017). *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Gumperz, John Joseph (1964). «Linguistic and Social Interaction in Two Communities» [online]. Gumperz, John Joseph; Hymes, Dell (eds.), *The Ethnography of Communication*, spec. issue of *American Anthropologist*, 66(6), part 2, 137-53. URL <http://www.jstor.org/stable/668168> (2018-02-26).
- Iannàccaro, Gabriele (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482 / 99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica 1).
- ISTAT (2014a). *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2014b). *Diversità linguistiche tra cittadini stranieri*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2016). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Roma: ISTAT.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Milani, Lorenzo (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016* [online]. MIUR, Statistica e Studi. URL http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf (2018-03-08).
- Ongini, Vinicio (2015). «La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni» [online]. Caritas, Migrantes (a cura di), *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*. Todi: Tau Editrice, 392-412. URL <http://inmigration.caritas.it/sites/default/files/2016-09/Rapporto%20Immigrazione%20con%20addenda-2015-compressed.pdf> (2018-02-26).
- Pallotti, Gabriele; AIPI, Associazione Interculturale Polo Interetnico (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come lingua straniera*. Roma: Bonacci.
- Sobrero, Alberto; Miglietta, Annarita (2006). «Dialecto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente?». Tempesta, Immacolata; Maggio, Maria (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2 = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Lecce, 22-25 aprile 2004). Milano: FrancoAngeli, 176-85.

- Sorace, Antonella (2016). «Referring Expressions and Executive Functions in Bilingualism» [online], in «Bilingual and Executive Function» ed. by Irina A. Serekina and Lauren Spradlin, special issue of *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(5), 669-84. URL <http://www.lel.ed.ac.uk/~antonell/Sorace-LAB2016.pdf> (2018-02-26).
- Vedovelli, Massimo (2001). «La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma». Barni, Monica; Villarini, Andrea (a cura di), *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare, certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 17-43.
- Vedovelli, Massimo (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2013). *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Vol. speciale di *Centro Studi Emigrazione*, L(191).
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30,(6), 1024-54.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Rilevare, osservare, consultare

Metodi e strumenti per l'analisi del plurilinguismo nella scuola secondaria di primo grado

Lorenzo Zanasi

(Eurac Research, Institute for Applied Linguistics, Bozen-Bolzano, Italia)

Maria Stopfner

(Eurac Research, Institute for Applied Linguistics, Bozen-Bolzano, Italia)

Abstract The following contribution presents the methodology of a longitudinal study on the development of communicative skills of secondary school students in their L1, L2 and L3 respectively. The research was undertaken in the Autonomous Province of Bolzano, a region characterised by official trilingualism (German, Italian, Ladin). The mentioned students' linguistic repertoires are however more diverse, including English (L3) and other languages for some of the pupils. This contribution presents some of the tools applied for data collection in the following contexts: the assessment of language skills as well as ethnographic observation in the classroom, semi-structured interviews and questionnaires.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Educazione linguistica e repertori individuali. – 3 Lo Studio sulle competenze linguistiche. – 3.1 Informazioni generali – 3.2 Metodi e strumenti. – 4 Conclusione.

Keywords Language awareness. Linguistic diversity. Linguistic repertoires. Language competences. Longitudinal studies.

1 Introduzione

Il modello di rilevazione e analisi delle pratiche plurilingui che descriveremo nelle prossime pagine si colloca in uno spazio sociale e comunicativo italiano e in larga parte (extra)europeo, caratterizzato dalla molteplicità. Una molteplicità di lingue, dialetti e codici (ma anche di canali di comunicazione e di orizzonti culturali) che risale all'ultimo quarto del Novecento e che, emersa nella società, si è progressivamente diffusa in una scuola prevalentemente monolingue (Gogolin 1994; Chini 2011; Dal Negro, Molinelli 2002).

Accostandoci al nostro tema di discussione attraverso la lente della comunicazione non specialistica ma generalista, si può notare come la presenza di lingue diverse dall'italiano nelle classi scolastiche della penisola sia stata testimoniata dai quotidiani di diffusione nazionale a partire dagli

anni Ottanta del secolo scorso. In quel decennio e nel successivo, la diversità linguistica finisce in prima pagina, ma viene tematizzata solo indirettamente; il dibattito che la notizia giornalistica tende a suscitare è infatti in larga misura distribuito fra due poli di matrice culturale e identitaria: gli alunni italiani e l'italiano da un lato, gli allievi stranieri e i loro bisogni linguistici dall'altro. Ricorrenti poi sono gli articoli in cui questo fenomeno viene descritto in termini allarmistici. Al suo primo apparire il tema degli «alunni stranieri» nelle classi è ragionevolmente «cruciale» e si pone come «problema esplosivo» e come «questione sociale» [CdS¹ del 15.10.1983]; ma è ancora del «tutto nuovo» quattro anni più tardi [CdS del 5.11.1987] e continua a essere dipinto come «mondo ancora da esplorare» alla fine della decade [CdS del 10.11.1988]. All'inizio degli anni Novanta la scuola si trova di fronte a «una nuova sfida» e i toni emergenziali non diminuiscono, ma permangono fino a tempi recentissimi (nel CdS del 19.10.2014 si annuncia «l'invasione degli studenti stranieri»). Di fronte a una capacità di analisi così riduttiva e in alcuni casi povera, spicca dunque per buon senso e lungimiranza la posizione espressa da Tullio De Mauro nel 2001, posizione allora enunciata nelle vesti istituzionali di Ministro della Pubblica Istruzione, ma maturata nell'esperienza di studioso appassionato di linguaggio e lingue e particolarmente attento ai bisogni e ai meccanismi della scuola: «insegriamo ai bimbi la lingua degli immigrati». Questa era la proposta del linguista, che auspicava anche [CdS del 19.01.2001] che i bimbi italiani dell'allora scuola elementare fossero messi in condizione di comunicare con i coetanei stranieri usando i rudimenti delle loro lingue. Un allargamento prospettico che non andava a detrimento della lingua italiana, ma apriva nuove vie di consapevolezza linguistica, peraltro indicate in quegli anni sia dalla ricerca internazionale (cf. Rampton 1995; Baker, Eversley 2000) sia, a partire dal 2002, dalla politica europea.²

Dal 2001 ad oggi il panorama sociolinguistico della scuola italiana è mutato.³ Il patrimonio di conoscenze sull'italiano L2 e sulla didattica delle lingue è solido e capace di confrontarsi con i bisogni linguistici degli allievi stranieri, ma allo stesso tempo sono sempre più numerosi i bambini che, figli di genitori immigrati ma stanziali, sono nati in Italia e crescono

1 CdS = Corriere della Sera. L'archivio storico del quotidiano è consultabile all'indirizzo: <http://archivio.corriere.it/Archivio/interface/landing.html> (2017-05-12).

2 Il Consiglio d'Europa pubblicava in quell'anno il documento che enunciava il cosiddetto obiettivo di Barcellona, ovvero la promozione di politiche educative per sviluppare il multilinguismo (cf. Consiglio d'Europa 2002).

3 Le statistiche mostrano «come nel periodo 2001/02-2014/15 vi sia stato un ampio incremento nelle iscrizioni degli alunni stranieri: si è passati dai 196.414 dell'a.s. 2001/02, pari al 2,2% della popolazione scolastica complessiva, agli 814.187 dell'a.s. 2014/15, pari al 9,2% del totale» (Santagati, Ongini 2016, 14).

italofoni.⁴ La scuola italiana di ogni ordine e grado è dunque oggetto di un duplice processo di internazionalizzazione: il primo, lo ricorda questo convegno, è rappresentato dai progetti europei, dagli scambi con istituti esteri, dall'approccio CLIL, da iniziative come l'Esabac o come le certificazioni linguistiche; il secondo è invece un processo antropologico ed è incarnato dalle migliaia di studenti stranieri o figli di stranieri che popolano le classi scolastiche. L'auspicio di De Mauro⁵ è oggi quindi ancora attuale e motivato. Che cosa ne è delle lingue che gli alunni stranieri parlano a casa con i propri genitori? Come promuovere la consapevolezza della diversità linguistica all'interno delle classi? È possibile sensibilizzare gli alunni alla ricchezza e alla varietà delle lingue e avvicinarli a pratiche comunicative plurilingui?

Nei paragrafi che seguiranno daremo conto di volta in volta della giustificazione teorica di questi interrogativi (§ 2), del progetto di ricerca dedicato da Eurac Research al plurilinguismo scolastico e in particolare del modulo per rilevare e analizzare le competenze plurilingui degli alunni delle classi della scuola secondaria di primo grado (§ 3). Costituiranno oggetto di descrizione la metodologia (§ 3.1) e la strumentazione applicata nel progetto (§§ 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3), prima di giungere alle conclusioni (§ 4).

2 Educazione linguistica e repertori individuali

Il plurilinguismo, è noto, rappresenta un pilastro delle politiche di integrazione e sviluppo dell'Europa unita. Gli obiettivi dichiarati nei numerosi documenti programmatici, più consistenti a partire dagli anni Duemila, muovono dal nucleo operativo dell'Unione (garantire ai cittadini l'accesso alla legislazione e alle normative europee nelle lingue dei paesi membri) per irraggiarsi poi internazionalmente nel settore dell'istruzione (incoraggiare l'apprendimento linguistico) e dell'economia (favorire scambi attraverso un multilinguismo efficiente), fino a raggiungere una dimensione sociale sovraordinata e di natura ecologica (promuovere la diversità linguistica).

Fra i contesti sociali maggiormente deputati alla coabitazione culturale e linguistica, la scuola riveste certamente un ruolo di primo piano. Senza scomodare il concetto della super-diversità (Vertovec 2007), peraltro già largamente impiegato dalla sociolinguistica (Siemund, Gogolin, Schulz 2013; Duarte, Gogolin 2013; Vedovelli 2013), basterà qui osservare che la stratificazione linguistica e culturale è un tratto caratteristico della scuola dell'obbligo, luogo d'incontro di varietà standard, dialettali e alloglotte.

4 Il MIUR osserva che «gli alunni stranieri ma nati nel nostro paese costituiscono ormai da qualche anno la maggioranza, raggiungendo nel 2014/15 il 55,3% degli iscritti stranieri: tale percentuale sale addirittura all'84,8% nella scuola dell'infanzia» (Santagati, Ongini 2016, 8).

5 Cf. De Mauro 2014.

La composizione degli strati linguistici di una classe sarà frutto di cicli sociodemografici determinati e in zone geografiche date. Se prendiamo in considerazione il ciclo delle scuole medie di chi scrive, osserviamo che per l'autore la stratificazione risalente alla fine degli anni Ottanta sarà composta dall'italiano standard e neo-standard, da varietà regionali di area romana, dal francese come lingua straniera e da nozioni di lessico latino; per l'autrice, il campione linguistico estratto dai primi anni del *Gymnasium* mostrerà tracce di tedesco standard, di varietà austriaca, di latino, inglese e francese. Restringendo il campo di indagine all'Alto Adige, territorio in cui svolgiamo le nostre analisi, concrezioni linguistiche assai diverse connotano la scuola di epoca fascista, quella degli anni successivi al secondo Statuto di Autonomia del 1972 e la scuola attuale.

Ricostruire *in vivo* o *in vitro* le biografie linguistiche di un certo gruppo di individui e identificare le relazioni esistenti fra più lingue (o dialetti) nella vita di un parlante, potrebbero sembrare procedimenti asettici di mera natura tassonomica. Eppure metodologie classificatorie possono essere al servizio di paradigmi teorici, che a loro volta discendono da orizzonti di ricerca non privi di risvolti etici e sociali. Nel nostro caso, la rilevazione e l'osservazione dei repertori (attivi e passivi) scaturiscono in primo luogo dall'applicazione di un modello funzionale agli intenti di un'educazione linguistica democratica. La nostra ipotesi di ricerca è infatti in sintonia con il presupposto che l'attenzione alla diversità linguistica possa formare persone empatiche verso culture differenti e capaci di muoversi agevolmente all'interno di un quadro comunicativo sempre più caratterizzato dal contatto e dai mescolamenti di codici.

È questa una convinzione condivisa con altri approcci plurali, ma che, nel contesto italiano, risale ad anni in cui il dibattito era animato dalla contrapposizione fra lingua standard e varietà dialettali e regionali. In particolare ci riferiamo a un passaggio dell'ottava tesi del manifesto per l'educazione democratica del gruppo GISCEL del 1975, che recita:

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. (GISCEL 1975)

Queste poche righe esprimono chiaramente il fine sociale e civile dell'integrazione linguistica e contengono le motivazioni profonde per differenziarsi da quel modello scolastico sottrattivo o di transizione (Bonomi, García 2015), che persegue il travaso delle conoscenze linguistiche e non la loro espansione. La parola 'retrotterra' poi, comprende felicemente l'eteroge-

nea costellazione terminologica che contrassegna l'attuale condizione culturale e demografica della scuola.⁶

Definito l'orizzonte entro il quale si colloca la ricerca sulla «dinamica delle lingue» nelle scuole (Mackey 2000), restano da esplicitare le proprietà dei fenomeni rilevati (i repertori linguistici individuali) e su cui si innestano pratiche linguistiche d'integrazione e di didattica. A tal proposito condividiamo la rivisitazione che Brigitta Busch (2012) ha fatto del concetto di repertorio. Secondo la studiosa, le scelte e le pratiche linguistiche sono soggette al tempo, allo spazio, alla storia e alla propria biografia e non sono unicamente determinate dalla situazione comunicativa in essere, dall'interazione e dalle convenzioni grammaticali e sociali. Il repertorio è quindi sì una struttura in cui si combinano esperienze linguistiche in interazione, su un piano cognitivo ed emotivo, ma è anche una struttura influenzata dalle esperienze e dalle valutazioni che i parlanti fanno in spazi diversi. Scritto nella memoria corporea, il repertorio si manifesta come un vero e proprio *habitus* (Busch 2012, 519) e non è riducibile alla semplice somma delle lingue parlate e/o comprese da un soggetto.

Ponte tra il fine educativo e le pratiche didattiche, un simile concetto di repertorio suggerisce il ricorso a un approccio multimodale in grado di scandagliare tanto le rappresentazioni mentali quanto l'uso concreto delle lingue possedute e capace di estrarre le relazioni fra di esse, sia in termini di contatto sia in termini di atti linguistici prodotti.

Vedremo nei prossimi paragrafi alcuni strumenti d'indagine che si prestano a descrivere un modello di questo tipo.

3 Lo Studio sulle competenze linguistiche

3.1 Informazioni generali

I presupposti educativi e teorici che abbiamo illustrato sono alla base di una linea di ricerca che l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research sta portando avanti da alcuni anni, attraverso una serie di interventi di ricerca e glottodidattica nell'ambito del plurilinguismo.

Il progetto attraverso il quale il centro altoatesino ha iniziato a dedicarsi al tema della diversità linguistica si chiama *A scuola con più lingue*⁷ ed è svolto in cooperazione con le tre intendenze scolastiche locali (italiana, tedesca e ladina). Le attività realizzate dal progetto sono state di varia

6 Traducete diretto del termine *background* (diffuso nel composto nominale '*background migratorio*'), retroterra si attaglia bene a concetti sociolinguistici contigui e somiglianti, come lingua etnica, dialetto, lingue veicolari, lingue familiari, *heritages languages*.

7 Per una descrizione delle attività progettuali cf. Zanasi, Colombo, Engel 2017.

natura: un'indagine esplorativa sulla presenza del plurilinguismo nelle scuole e sulla sua rappresentazione; la realizzazione di una mostra itinerante per promuovere la diversità delle lingue; moduli di formazione per la didattica del plurilinguismo.⁸

Dal 2014 è in corso l'attività oggetto di questo contributo: lo Studio sulle competenze linguistiche (d'ora in poi, lo Studio). Si tratta di una ricerca che si svolge sul territorio altoatesino e interessa otto classi della scuola secondaria di primo grado suddivise fra quattro istituti di lingua italiana (quattro classi) e quattro di lingua tedesca (quattro classi) per un totale di circa 160 alunni. Le classi scelte vengono osservate longitudinalmente, ovvero dal primo anno del ciclo scolastico fino al terzo.

Lo Studio mira a rilevare come venga percepita e sfruttata la pluralità linguistica in quanto risorsa nel quotidiano scolastico e come si possano promuovere le competenze linguistiche e comunicative in modo mirato. Il sistema d'istruzione altoatesino è notoriamente tripartito e con l'eccezione della scuola paritetica ladina, presente nelle valli orientali della Provincia, le lingue scolastiche del ciclo secondario inferiore sono l'italiano, il tedesco e l'inglese. L'analisi si concentra (i) sugli alunni, sulle loro competenze plurilingui e sul loro sviluppo comunicativo e linguistico dell'intero ciclo scolastico; (ii) sugli insegnanti di lingua 1, lingua 2 e lingua straniera e su quelli di sostegno linguistico,⁹ che esercitano un'influenza notevole sull'acquisizione di competenze plurilingui degli alunni; (iii) a livello istituzionale, sulla collaborazione tra scuole e Centri linguistici (se e come essa sia presente nella prassi scolastica).

3.2 Metodi e strumenti

Lo Studio rientra nella categoria degli studi di pannello, ovvero indagini campionarie in cui l'unità di analisi (nel nostro caso gli alunni di una classe) è seguita ad intervalli specifici per un periodo lungo (l'intero ciclo triennale). Il metodo che guida la rilevazione è quello della triangolazione dei metodi e dei dati, un procedimento delle scienze sociali utilizzato soprattutto nella ricerca qualitativa (Denzin 2009; Flick 2011). Attraverso di esso metodi o prospettive diversi vengono applicati allo stesso fenomeno e l'obiettivo è quello di ottenere una maggiore validità dei risultati della ricerca e di ridurre gli errori sistematici durante l'analisi. Lo stesso fenomeno del plurilinguismo è analizzato in diversi momenti, in diversi luoghi

8 Si rinvia al sito web del progetto, <http://sms-project.eurac.edu/Pages/home.aspx> (2017-06-26).

9 Nella Provincia autonoma di Bolzano sono attivi i Centri linguistici, ovvero poli per la didattica e la ricerca nella L2. Gli insegnanti che lavorano per i Centri sono denominati insegnanti di sostegno linguistico.

e con diversi gruppi di persone. Coinvolgendo oltre agli alunni anche gli insegnanti e i dirigenti scolastici, lo Studio include tutti i soggetti che possono avere un'influenza diretta sullo sviluppo delle competenze plurilingui degli apprendenti in un contesto di istruzione formale.

Questo approccio metodologico dispone di un ventaglio di strumenti che possiamo suddividere in due gruppi:

- a. strumenti tramite i quali sono rilevate e osservate le competenze linguistiche e comunicative nella prima lingua, nella seconda e in quella straniera e le strategie di insegnamento durante le lezioni;
- b. strumenti tramite i quali vengono raccolti i repertori linguistici attivi e passivi di alunni e insegnanti, le autovalutazioni delle loro abilità linguistiche, le associazioni e le rappresentazioni che gli interessati hanno di lingue che conoscono e che non conoscono.

Al primo gruppo afferiscono gli strumenti di valutazione linguistica (C-Test e Analisi del profilo, scritta e orale) e le tecniche di osservazione in classe. Grazie a essi vengono valutate le competenze in italiano (L1 e L2) tedesco (L1 e L2) e inglese (LS).

Al secondo gruppo afferiscono gli strumenti di consultazione come le interviste e i questionari, che hanno lo scopo di raccogliere informazioni sulla conoscenza di quelle lingue e dialetti che denotano un repertorio più ampio di quello previsto nel contesto formale d'istruzione.

In questo contributo descriveremo gli strumenti di valutazione del primo gruppo.

3.2.1 Il C-Test

Il C-test appartiene alla famiglia dei *cloze-test* (Grotjahn 2002, 2014; Grotjahn, Tönshof, Hohenbleicher 1994), tipologie di test basati sul principio della ridondanza ridotta, dei quali rappresenta una variante economica da realizzare e affidabile. In generale l'esercizio consiste nel completare in un tempo prestabilito un testo (che normalmente è scritto nella L2 o LS di chi compila il test) in cui ogni seconda parola è stata tagliata a metà. Nel caso di disparità nelle lettere che compongono la parola, le lettere da inserire sono di un'unità maggiore rispetto a quelle già presenti. La prima e l'ultima frase del testo sono complete, allo scopo di fornire informazioni sufficienti a comprendere il contesto.

Per valutare la progressione delle competenze, il C-test viene di norma somministrato in batterie di testi, con un grado di difficoltà crescente. La complessità testuale è sia frutto della decisione individuale di chi sceglie il testo, sia delle specifiche parole da completare, rappresentate tanto da vocaboli correnti quanto da termini meno frequenti. Si tratta quindi di un test soggettivamente costruito, ma oggettivamente valutato, poiché le regole di correzione e punteggio sono fisse. L'obiettivo di questo strumento

è la rilevazione di competenze generali nella comprensione testuale e nel riconoscimento delle parole (per la L2 e per lingue in cui la corrispondenza grafema-fonema è bassa, come ad esempio l'inglese). In secondo luogo, il test stimola deduzioni sulla capacità inferenziale degli studenti, sulle strategie di lettura e riletture di un testo, sull'abilità nell'identificare i rapporti anaforici e ricostruire un testo linguisticamente coeso. Non vengono rilevate dal test né le competenze produttive né le competenze pragmatiche.

Nello Studio il C-test viene somministrato in italiano (una stessa versione per l'italiano L1 e L2), in tedesco (una stessa versione per il tedesco L1 e L2) e in inglese (LS). Con l'obiettivo di rilevare le competenze linguistiche anche nella L1 degli studenti, la procedura convenzionale di costruzione del C-test è stata modificata leggermente: dei sei testi che compongono la batteria, i primi tre sono calibrati sui livelli A1/A2-B1-B2 del *Quadro Comune*. Dal quarto al sesto testo, le fonti provengono da manuali per la scuola secondaria di primo grado, classe prima, classe seconda e classe terza e dunque il grado di comprensione testuale è tarato su livelli maggiormente complessi, per stile e registro linguistico. Gli studenti hanno quattro minuti a disposizione per completare ogni testo. La somministrazione degli stessi test viene svolta all'inizio e alla fine dell'anno scolastico per monitorare eventuali cambiamenti nell'arco temporale osservato.

Estraendo alcuni risultati del primo anno di indagine, possiamo soffermarci su alcuni punti, che saranno utili a chi vorrà utilizzare un test simile:

- a. il somministratore può decidere se rivelare agli studenti il meccanismo delle lettere tagliate, invitando quindi chi compila i test a contare il numero di lettere e a mettere così alla prova le proprie ipotesi. I risultati mostrano che, se informati di questo, gli alunni non inseriscono parole casuali, qualora ignorino il vocabolo da scrivere, ma si limitano a non completare lo spazio, proseguendo nella lettura e poi eventualmente tornando, alla fine, sugli item ancora vuoti;
- b. è utile ricordare a chi compila il test di leggere attentamente il testo sia durante il primo minuto di svolgimento (per le ipotesi sul contenuto), sia nell'ultimo (per controllare l'adeguatezza della risposte e il rispetto dell'ortografia);
- c. per quanto riguarda i risultati parziali si registra l'influenza di modelli culturali e ambientali degli alunni ('maso' al posto di 'mare', 'interspar'¹⁰ al posto di 'international'), oppure si osservano strategie per risolvere collocazioni sconosciute o raramente utilizzate (il 'drago' al posto del 'dramma', la trasformazione nel grafema o in d, per giustificare la parola 'video' al posto di 'violent'). Tuttavia, almeno per quanto riguarda i C-test di italiano L1 ed L2, le abilità

10 Catena di supermercati diffusi nella Provincia autonoma di Bolzano.

ricettive di lettura e comprensione del testo, in gran parte del campione sembrano incerte; la difficoltà maggiore risiede nel mancato rispetto dei nessi logici e anaforici del testo, sia di quelli garantiti dagli elementi già presenti nel brano, sia di quelli da ricostruire, ma inferibili grazie al contesto generale.

3.2.2 L'analisi del profilo

Il nome di questo secondo strumento di rilevazione linguistica non deve trarre in inganno il lettore italiano. L'analisi del profilo non è infatti da associare alla consueta metodologia dialettologica o di contatto fra lingue tesa alla descrizione degli aspetti geografici e demografici di una comunità di parlanti (cf. Labrie, Vandermeeren 1996), bensì è da ricondurre a un'attività svolta in ottica acquisizionale, basata sulla teoria della Processabilità (TP) di Pienemann (1998). Siamo in presenza di un calco del tedesco *Profilanalyse* (PA) che indica un metodo diagnostico utilizzato fin dagli anni Ottanta da Clahsen (1985) e successivamente ripreso da Grieshaber (2006) che ne ha consolidato l'aspetto funzionale e pragmatico. La PA può essere svolta sia su attività orali che scritte. Nel primo caso l'obiettivo è elicitarne l'interazione autentica, registrata, trascritta e analizzata. Nel secondo caso si assegnano dei testi basati su consegne precise e le produzioni scritte sono analizzate in base a determinate categorie morfologiche e sintattiche che riprendono le sequenze di acquisizione dell'interlingua previste dalla TP. Nello Studio abbiamo applicato la PA al tedesco (Grieshaber 2006), all'inglese (Pienemann 1998; Kessler 2006) e parzialmente all'italiano. Per quest'ultima lingua infatti manca nei modelli di riferimento citati una standardizzazione per fenomeni e livelli che segua l'ordine delle procedure della TP.¹¹

3.2.2.1 L'analisi del profilo orale

L'obiettivo di questa attività è la rilevazione delle interazioni comunicative di gruppi di alunni nelle tre lingue curriculari. Le performance degli alunni sono videoregistrate.

Nel corso dello Studio abbiamo elaborato due giochi per il profilo orale. Il primo è un gioco di carte in cui ogni studente, a turno, deve indovinare sia delle parole (a partire dalla definizione data dal compagno di squadra) sia delle frasi (a partire da un disegno realizzato su una lavagna). Vocaboli e frasi da indovinare sono in italiano, tedesco e inglese e lo studente incaricato di rispondere deve utilizzare ognuna di queste lingue.

¹¹ Per l'italiano cf. Bettoni, Di Biase 2015.

Il secondo gioco vede il gruppo partecipante partire per un giro del mondo virtuale e in ogni tappa del viaggio utilizzare una delle tre lingue curriculari. Ulteriore difficoltà e stimolo comunicativo è dato dalla presenza delle lingue dei paesi visitati e dallo svolgimento di alcuni *task* (per lo più traduttivi o di traslitterazione alfabetica) in queste lingue.

3.2.2.2 L'analisi del profilo scritto

L'obiettivo di questa attività è la rilevazione di fenomeni morfosintattici legati alle sequenze di acquisizione (sistema verbale, proposizionale, connettori e focalizzatori, accordi di genere e numero, sistema pronominale). Anche questa attività è prevista nelle tre lingue scolastiche. Alla classe è richiesto di narrare una storia a partire da una sequenza di immagini. L'analisi delle produzioni in tedesco e inglese segue una griglia convalidata dalla letteratura scientifica (Grießhaber 2013), che fornisce anche una scala con l'indicazione dei livelli raggiunti (*Progressionstufen*). Per quanto riguarda l'italiano, come già menzionato, è stata elaborata una griglia di fenomeni morfosintattici sulla base dei risultati della ricerca acquisizionale per questa lingua (Giacalone Ramat 2003; Solarino 2009), ma finora non è stata applicata nessuna misurazione relativa alla progressione delle competenze.

3.2.3 L'osservazione

Tecniche di valutazione linguistica come il C-test e l'analisi del profilo possono offrire solo una fotografia parziale e momentanea della competenza comunicativa che ogni individuo possiede in ogni singola lingua. E anche se l'elicitazione di elementi di interazione orale attraverso scenari ludici è un modo per rilevare le competenze plurilingui, l'impostazione è ancora sperimentale e per questo altamente artificiale. Per questo motivo lo Studio, basandosi sul principio della triangolazione dei metodi, combina valutazioni linguistiche e questionari, che si inseriscono come «a foreign element into the social setting they would describe» (Webb et al. 2000, 1), con l'osservazione in classe. Nella fase esplorativa dello Studio (della durata di circa due mesi), l'osservazione etnografica partecipante è stata condotta con lo scopo di prendere confidenza con la realtà quotidiana di insegnanti e alunni e scoprire gli schemi della loro interazione in classe (Spradley 1980). L'osservazione partecipante è uno degli strumenti più comuni per i ricercatori che vogliono osservare le attività e le pratiche di gruppi e persone in contesti spontanei (Kawulich 2005). I risultati della prima fase dell'osservazione sono stati quindi usati per elaborare l'osservazione sistematica, orientata su domande di ricerca concrete e finalizzate a descrivere il comportamento sociale in termini quantitativi (Beer 2003).

È stato quindi creato uno schema per l'osservazione in classe in grado di acquisire sistematicamente aspetti centrali e pertinenti agli obiettivi dello Studio, come le lingue (in)formalmente utilizzate in classe, la quota di attività comunicative condivisa fra gli alunni, la struttura della lezione, l'utilizzo dello spazio da parte di insegnanti e alunni. Un'attenzione particolare è stata prestata ai modelli di interazione descritti in Gogolin e Lange (2011), indicati come attributi di qualità per la didattica del plurilinguismo. Applicando osservazioni sistematiche strutturate, l'interazione in classe può essere confrontata coerentemente durante l'intero periodo del progetto, non solo per fornire dati per l'analisi sincronica, confrontando le classi linguistiche e le scuole, ma anche per l'analisi diacronica, confrontando l'interazione in classe lungo l'intero ciclo scolastico.

4 Conclusione

In questo contributo abbiamo presentato alcuni mezzi di elicitazione e rilevazione dei dati linguistici nell'ambito degli studi sul plurilinguismo a scuola. Partendo da esigenze educative sollevate dal dibattito pedagogico e scientifico italiano già quarant'anni fa, abbiamo sfruttato la versatilità del concetto di repertorio linguistico individuale, rivisitato recentemente da Brigitta Busch (2012) e abbiamo applicato il metodo della triangolazione per la raccolta dei dati. La sintesi di questo approccio è che l'integrazione sociale ed educativa degli alunni delle scuole passa per il riconoscimento dei loro codici linguistici e presuppone l'osservazione multimodale del comportamento che i repertori esibiscono nell'interazione comunicativa.

I risultati della nostra ricerca sono ancora parziali, data la natura longitudinale dell'indagine, che si concluderà nell'estate del 2018. In attesa di dati completi, abbiamo descritto il quadro metodologico utilizzato per cogliere l'eterogeneità delle pratiche multilingui e abbiamo presentato tre strumenti per rilevare le competenze linguistiche e comunicative nelle lingue del curriculum della scuola secondaria inferiore altoatesina.

Bibliografia

- Baker, Philip; Eversley, John (2000). *Multilingual Capital. The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic, Social and Educational Policies*. London: Battlebridge Publications.
- Beer, Bettina (2003). «Systematische Beobachtung». Beer, Bettina (Hrsg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung*. Berlin: Dietrich Reimer, 119-41.
- Bettoni, Camilla; Di Biase, Bruno (2015). *Grammatical Development in Second Languages. Exploring the Boundaries of Processability Theory* [online].

- Amsterdam: The European Second Language Association. URL <http://www.eurosla.org/monographs/EM03/EM03tot.pdf> (2018-02-27).
- Bonomi, Milin; García, Ofélia (2015). «Translanguaging e pratiche d'integrazione nella scuola plurale». *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 44(2), 317-35.
- Busch, Brigitta (2012). «The Linguistic Repertoire Revisited». *Applied Linguistics*, 33(5), 503-23.
- Chini, Marina (2011). «New Linguistic Minorities. Repertoires, Language Maintenance and Shift». *International Journal of the Sociology of Language*, 210, 47-69.
- Clahsen, Harald (1985). «Profiling Second Language Development. A Procedure for Assessing L2 Proficiency». Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283-331.
- Consiglio d'Europa (2002). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio Europeo di Barcellona, 15 e 16 marzo 2002* (SN 100/1/02 REV 1) [online]. URL https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf (2017-05-11).
- Dal Negro, Silvia; Molinelli, Piera (2002). *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*. Roma: Carocci.
- De Mauro, Tullio (2014). *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari: Laterza.
- Denzin, Norman K. (2009). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Brunswick; London: Aldine Transaction.
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (eds.) (2013). *Linguistic Superdiversity in Urban Area*. Amsterdam: John Benjamins.
- Flick, Uwe (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giacalone Ramat, Anna (2003). *Verso l'italiano*. Roma: Carocci.
- GISCCEL (1975). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* [online]. URL <http://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica#otto> (2017-06-09).
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Grießhaber, Wilhelm (2006). «Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen». Ahrenholz, Bernd; Apeltauer, Ernst (Hrsgg.), *Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 73-90.
- Grießhaber, Wilhelm (2013). «Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung» [online]. *proDaz*. Universität

- Duisburg-Essen. URL https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf (2017-06-27).
- Grotjahn, Rüdiger (2002). «Konstruktion und Einsatz von C-Tests. Ein Leitfaden für die Praxis». Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische anwendungen*. Bochum: Edizioni AKS, 211-25.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2014). *Der C-Test. Aktuelle Tendenzen/ The C-Test. Current Trends*. Frankfurt: Lang.
- Grotjahn, Rüdiger; Tönshofi, Wolfgang; Hohenbleicher, Heike (1994). «Der C-Test im Italienischen. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen». Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.), *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: Brockmeyer, 115-49.
- Kawulich, Barbara B. (2005). «Participant Observation as a Data Collection Method» [online]. *Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung*, 6(2). DOI 10.17169/fqs-6.2.466.
- Kessler, Jörg-Ulrich (2006). *Englischerwerb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Labrie, Normand; Vandermeeren, Sonja (1996). «L'analyse du profil de la communauté». Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Stary, Zdenek; Wölck, Wolfgang. (Hrsgg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 764-70.
- Mackey, William Francis (2000). «Prolégomènes à l'analyse de la dynamique des langues» [online]. *DiversCité Langues*, 5. URL <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm> (2017-06-09).
- Pienemann, Manfred (1998). *Language Processing and Second Language Development. Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Rampton, Ben (1995). «Language Crossing and the Problematisation of Ethnicity and Socialization». *Pragmatics*, 5(4), 485-513.
- Santagati, Mariagrazia; Ongini, Vinicio (a cura di) (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana: la scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015* [online]. Milano: Fondazione ISMU (Quaderni ISMU 1/2016). URL http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (2018-02-27).
- Siemund, Peter; Gogolin, Ingrid; Schulz, Monika Edith (2013). *Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas. Acquisition, identities, space, Education*. Amsterdam: Benjamins.
- Solarino, Rosaria (2009). «Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale». Revelli, Luisa (a cura di), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*. Milano: FrancoAngeli, 78-95.
- Spradley, James P. (1980). *Participant Observation*. New York: Rinehart; Winston.

- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2013). «La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale». *Studi Emigrazione*, 191, 419-506.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024-54.
- Webb, Eugene J.; Campbell, Donald T.; Schwartz, Richard D.; Sechrest, Lee (2000). *Unobtrusive Measures*. Thousand Oaks: Sage.
- Zanasi, Lorenzo; Colombo, Sabrina; Engel, Dana (2017). «Il progetto 'A lezione con più lingue'. Nuovi impulsi per una didattica plurilingue in Alto Adige». Corrà, Loredana (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche, Atti dei workshop di Udine e Malta (2014)*. Roma: Aracne, 231-53.

1.2 L'italiano all'estero

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Mobilità degli studenti: quali competenze per garantirne la qualità?

Studio di caso

Samira Dlimi

(École Normale Supérieure, Université Mohammed V de Rabat, Maroc)

Simone Giusti

(Associazione L'Altra Città, Ricerca e Sviluppo, Italia)

Abstract One of the aims of the Bologna Process was to challenge national borders in higher education. Morocco was one of the countries that joined this ambitious process by adopting the three-cycle degree structure (LMD) to lower barriers to student mobility. The purpose of this contribution is to investigate whether the students who are in the context of mobility are equipped with the necessary skills to live such experience. This research will present the first results of an exploratory study conducted on some Moroccan students in Italy and other students of different nationalities studying at Mohammed V University in Rabat. Some students when arriving in the host country are forced to manage, not only their new university life, but also their daily and social life. So how can they be helped in developing the necessary skills that promote integration? How can they be prepared and accompanied before, during and after their mobility?

Sommario 1 Introduzione. – 2 Obiettivi. – 3 Metodologia. – 4 Le conoscenze linguistiche degli studenti marocchini. – 5 Lo statuto di queste lingue straniere. – 6 Le conoscenze linguistiche degli studenti provenienti dall'estero. – 7 Il pluralismo culturale e la competenza interculturale. – 8 Alcune azioni che si possono compiere. – 8.1 Dallo studio della cultura alle attività creative. – 8.2 Dal patrimonio culturale all'esperienza estetica. – 8.3 Dallo studio delle opere letterarie alla simulazione dell'esperienza.

Keywords Student mobility. Skills. Integration. ICC.


1 Introduzione

Questo contributo propone alcune riflessioni sulle difficoltà riscontrate dagli studenti in mobilità internazionale nell'adattarsi a situazioni e ambienti nuovi. La scelta di questo argomento è nata, da un lato, dalla richiesta avanzata dall'Université Mohammed V de Rabat (UM5) di insegnare l'italiano a un gruppo di studenti che hanno vinto una borsa di studio per andare a conseguire un Master in Sardegna e, dall'altro lato, dalla presenza

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-10

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

sempre crescente di studenti stranieri all'UM5 di Rabat. Si è reso conto che questi studenti in mobilità non hanno bisogno unicamente di conoscenze linguistiche per convivere in un paese diverso dal proprio. Infatti, dopo due anni di analisi di esperienze di contatto con studenti marocchini nel loro percorso di tirocinio o studio in Italia e di quelli stranieri che vengono all'UM5 di Rabat, si è riscontrata una notevole insoddisfazione riguardante il loro soggiorno nel paese di accoglienza.

La mobilità necessita che lo studente abbia in possesso delle competenze esistenziali, emozionali e psicologiche, oltre a quelle linguistiche, che favoriscono la sua integrazione nel paese di accoglienza. Proprio partendo da questa convinzione ci siamo posti vari interrogativi: come preparare e accompagnare, allora, questi giovani studenti destinati alla mobilità prima, durante e dopo il loro soggiorno all'estero a ripensare i loro comportamenti, attitudini e interazioni sociali? Come sviluppare in loro competenze (di tipo interculturale) e attrezzarli con strumenti d'analisi utili a comprendere aspetti culturali altri per superare le incomprensioni dovuti alle differenze culturali? Come sensibilizzarli nei confronti di una lingua, cultura e modo di vita diversi, cioè come condurli ad una buona coscienza reciproca nel rispetto delle diversità? Come aiutarli a trasformare le loro conoscenze e le loro abilità in competenze personali che consentano loro l'inserimento in una nuova realtà sociale?

2 Obiettivi

L'obiettivo principale di questo lavoro sperimentale è di interrogare i sistemi educativi marocchini se l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato mira alla promozione del cittadino del mondo in grado di affrontare la vita in un contesto sociale e culturale diverso dal proprio valorizzando la diversità culturale. Allo stesso tempo, di pari interesse, verificare se gli studenti stranieri provenienti da diverse parti del mondo in Marocco sono preparati a tale soggiorno e tale esperienza in modo da far convivere le differenze (in termini di norme, valori, credenze, comportamento...), individuare le competenze e le abilità che uno studente (marocchino all'estero o straniero in Marocco) avrebbe voluto possedere prima di partecipare a soggiorni di studio e/o formazione all'estero e riflettere poi a offrire una formazione interculturale per gli studenti in mobilità (da e verso il Marocco) che favorisce lo sviluppo della capacità di mettersi in relazione e di far interagire le diverse culture e decifrare altri codici culturali e fornisce delle chiavi di lettura dei fenomeni di disagio presenti nelle realtà di presenza di individui provenienti da zone geografiche e culturali lontane.

3 Metodologia

Sulla scorta delle domande citate sopra, abbiamo elaborato un questionario somministrato e completato con delle interviste. L'indagine è stata svolta attraverso un questionario somministrato agli studenti marocchini in Italia e a quelli stranieri presenti all'UM5 di Rabat. Per conoscere alcuni degli aspetti che caratterizzano le competenze necessarie per gli studenti in mobilità, abbiamo coinvolto nella indagine 36 studenti marocchini in Italia, specialmente in Sardegna, e 40 studenti stranieri all'Università Mohammed V di Rabat.

Tutti i partecipanti alla ricerca hanno espresso un parere molto positivo verso l'esperienza di studio all'estero. Questa esperienza concreta di mobilità, di confronto con altri studenti di altri paesi/culture consente dare, secondo tutti gli studenti interrogati, una prospettiva diversa al percorso di studio e di formazione. Si tratta, infatti, di una possibilità di ricchezza in termini di responsabilità, di apertura verso l'Altro, di crescita personale e di scoperta del mondo che gli fa acquisire esperienze di autostima enorme, competenze linguistiche e lo spirito multiculturale.

L'università, in quanto luogo di mescolanza delle culture e occasione di dialogo, deve confrontare queste nuove esigenze di una realtà in veloce movimento attraverso l'educazione alla convivenza, al rispetto delle differenze e cioè all'interculturalità.

Proprio nel corso degli ultimi anni è aumentata la presenza, all'UM5 di Rabat, di studenti di nazionalità straniera provenienti da diversi Paesi specialmente da Stati Uniti, Cina, Turchia, Indonesia, Malesia e soprattutto dall'Africa subsahariana. I primi cinque si interessano maggiormente all'apprendimento della lingua e cultura araba, visto che la nostra università è l'unica nel Nord Africa che offre una formazione a chi desidera insegnare arabo lingua straniera. Questa mobilità con il numero crescente di studenti in entrata e in uscita ha cambiato il profilo dell'Università e così sono nate nuove esigenze.

I partecipanti marocchini a questa ricerca hanno beneficiato per due anni consecutivi (2015 e 2016) delle borse di studio presso le Università degli Studi di Sassari e Cagliari in Sardegna nel quadro del progetto *Sardegna ForMed*: progetto finalizzato a promuovere la cooperazione tra le istituzioni universitarie della sponda sud del Mediterraneo e della Sardegna. Questi studenti sono concordi nell'affermare che non sono stati ben preparati ad affrontare l'esperienza di vivere all'estero specialmente in Italia perché non possiedono le competenze necessarie per gestire situazioni di incomprensioni interculturale. La loro formazione accademica focalizza principalmente le conoscenze relative alle singole discipline, con contenuti che spesso non mirano allo sviluppo delle competenze interculturali utili per gli studenti nei contesti di comunicazione internazionale. Infatti, le discipline scientifiche, ad esempio, e soprattutto con il sistema

Laurea, Master, Dottorato (LMD), non danno molto spazio allo sviluppo delle competenze trasversali (*soft skills*) atte a favorire l'interazione con gli altri nei contesti del vivere quotidiano (come comunicare, come ascoltare, come adattarsi a contesti diversi, come negoziare il significato, come accettare le diversità, come socializzare e come acquisire il consenso).

4 Le conoscenze linguistiche degli studenti marocchini

Il Marocco è un paese plurilingue e gran parte dei suoi abitanti parla diverse lingue. Esistono, infatti, diverse combinazioni di diglossia in Marocco, accanto all'arabo standard, si possono trovare:

- a. l'arabo dialettale (chiamato anche arabo marocchino);
- b. una delle varietà dell'amazighe;
- c. una delle varietà dell'amazighe + l'arabo dialettale;
- d. l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- e. l'arabo standard + l'arabo dialettale;
- f. l'arabo standard + l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- g. una delle varietà dell'amazighe + l'arabo dialettale + una lingua straniera;
- h. una varietà dell'amazighe + l'arabo standard + l'arabo dialettale + una lingua straniera (o più);
- i. l'arabo dialettale + una varietà dell'amazighe + diverse lingue straniere.

Nel sistema educativo marocchino, le lingue ufficiali insegnate alla scuola pubblica marocchina sono l'amazighe (il berbero) e l'arabo standard. L'amazighe, recentemente ufficializzato con la nuova Costituzione promulgata nel 2011, è presente con una percentuale del 25% e l'arabo standard rappresenta la lingua ufficiale della monarchia marocchina sin dalla prima Costituzione emanata nel 1962. Però nessuna di queste due lingue ufficiali ricopre la funzione comunicativa orale, per cui l'arabo dialettale (*darija*) con le sue cinque varietà (*aroubi*, *mdini*, *jbli*, *bedwi*, *hassani*) e l'amazighe con le sue tre varietà (*tarifite*, *tamazighte* e *tachelhit*) rimangono le lingue madre dei marocchini (Boukous 1995).

Le lingue d'insegnamento nel sistema educativo marocchino sono l'arabo e il francese e solo negli ultimi due anni si sono introdotti i Baccalaureat internazionali (CLIL) dove l'insegnamento delle discipline scientifiche si svolge in francese per il Bac francese, o in spagnolo per il Bac spagnolo, o in inglese per il Bac in inglese.

Le lingue straniere insegnate invece sono l'inglese, lo spagnolo, il tedesco e l'italiano secondo la scelta dell'apprendente. Tutte queste lingue rispecchiano le due dimensioni linguistico-culturali presenti in Marocco: la dimensione arabo-orientale e la dimensione franco-occidentale.

5 Lo statuto di queste lingue straniere

Il francese è la seconda lingua dopo l'arabo cioè la prima lingua straniera appresa nelle istituzioni scolastiche a partire dal secondo anno della scuola elementare, ed è la lingua di distinzione sociale e di apertura sul mondo occidentale.

L'inglese, invece, è il veicolo principale per aprirsi al progresso scientifico occidentale che offre la possibilità per affrontare le sfide del mercato del lavoro internazionale.

Le altre lingue straniere studiate (lo spagnolo, il tedesco e l'italiano) si considerano lingue di apertura sui paesi vicini.

All'università, invece, tutti i corsi sono tenuti in francese in tutte le discipline scientifiche, e nella lingua di specializzazione in tutti i dipartimenti delle lingue straniere.

I nostri informanti marocchini, quindi, erano esposti, da piccoli, a diverse lingue. Questa compresenza di più lingue nel panorama linguistico marocchino rappresenta, indubbiamente, una ricchezza che dovrebbe contribuire a formare persone in grado di comunicare con gli altri in contesti culturali e sociali diversi. Invece, malgrado l'apertura di questi studenti a varie lingue e a diversi modelli culturali, il 90% dei nostri informanti marocchini porta a sottolineare che la difficoltà principale, incontrata durante il soggiorno all'estero, non era di tipo linguistico ma coinvolgeva soprattutto altri aspetti di tipo comunicativo. Quindi il fatto di padroneggiare diverse lingue, in modo isolato, non permette loro di comunicare in modo adeguato e appropriato in contesti internazionali, per cui, è più opportuno «sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità trovino posto» (QCER 2002, 6). Secondo il *Quadro comune europeo di riferimento* (5) la competenza plurilingue consiste ne «la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture». Infatti, non è più opportuno considerare la lingua in quanto solamente un aspetto essenziale della cultura. La lingua, come viene giustamente definita nel QCER (2002, 7):

è uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Molte delle cose dette si applicano anche in termini più generali: nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale) alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra. Si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre.

Il problema da noi riscontrato è che l'insegnamento/apprendimento delle lingue (L1 o LS) non sembra prendere ancora in considerazione la specificità dello statuto di ogni lingua nel sistema educativo, ma favorisce un metodo tradizionale focalizzato principalmente sul comportamento linguistico. Infatti, nelle classi di lingua, dove si trascurano le nozioni culturali legate ad ogni lingua (il modo di vivere dei suoi utenti, i loro gesti, uso della forma di cortesia, concezione del tempo, l'espressione e il riconoscimento delle emozioni, i valori ecc.) e dove non si stabiliscono i nessi tra lingua e cultura e dove le competenze esistenziali occupano una posizione di minor rilievo, non si può pretendere che gli studenti siano capaci di sviluppare le competenze necessarie per la loro socializzazione come la capacità di collaborazione, di lavorare in gruppo, di creare confidenza e sentire empatia.

Lo sviluppo di queste competenze, che consentono allo studente in mobilità di affrontare i complessi problemi del contatto interculturale, richiede un ripensamento dei curricula accompagnato da una profonda riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, una vera volontà politica, delle scelte metodologiche nuove e dei contesti allargati in cui costruire rapporti.

La pratica glottodidattica di oggi, purtroppo, non prevede ancora questa dimensione interculturale indispensabile, oramai, nell'insegnamento/apprendimento delle lingue affinché chi apprende una lingua diventi plurilingue e sviluppi competenze interculturali.

Il problema, a nostro avviso, è essenzialmente didattico e risiede nel come gestire le differenze e il contatto tra *linguae-cultura* in classe.

6 Le conoscenze linguistiche degli studenti provenienti dall'estero

Negli ultimi anni, si assiste ad una crescente presenza di studenti stranieri non solo europei, ma anche americani, asiatici e soprattutto subsahariani all'UM5 di Rabat. Il motivo principale di mobilità per gli studenti americani, europei e asiatici (cinesi, turchi, malesi, indonesiani...) è lo studio della lingua e cultura araba. I subsahariani, invece, s'interessano soprattutto alle formazioni in ingegneria, medicina, economia e commercio e scienze politiche.

La lingua di comunicazione comune per tutti questi studenti è l'inglese. Sulla base di quanto è emerso dall'indagine, il viaggio in Marocco, per tutti i nostri informanti provenienti dall'estero, si rivela pieno di sorprese non solo per motivi linguistici ma anche per motivi culturali. La maggior parte di questi studenti alloggiano nello studentato internazionale di Rabat, pochissimi sono quelli che vanno ad abitare insieme ad altri studenti marocchini. Ciò favorisce la loro ghettizzazione e così la possibilità di incontrarsi con gli abitanti locali non si presenta se non in questi tre spazi:

- l'università (in classe, in biblioteca...);
- la strada (nella medina...);
- il condominio (per quelli che abitano in appartamenti).

Non va dimenticato che la maggior parte degli studenti francesi, eccezionalmente, non incontrano queste difficoltà, poiché si sentono molto familiari con le nozioni culturali del Marocco per legami storici. Invece, per gli asiatici (cinesi, malesiani e indonesiani e anche turchi), che sono sostanzialmente anglofoni, è evidente la presenza di uno scoglio linguistico difficile da superare.

Anche questi studenti, comunque, hanno espresso certe esigenze relative alla conoscenza della cultura (storia, geografia, politica, e soprattutto la vita quotidiana) e al possesso della Competenza Comunicativa Interculturale (CCI) che consentirebbe loro di evitare fraintendimenti in contesti di comunicazione e di superare lo *shock* culturale (capire per esempio l'importanza della festa del sacrificio, l'appello alla preghiera, il modo di vestirsi...). Quindi, si è verificato dall'indagine che agli studenti, sia in entrata che in uscita, non manca la competenza linguistica ma manca la competenza relativa agli aspetti culturali e soprattutto quella plurilingue e pluriculturale che ingloba tutte le competenze linguistiche e comunicative (Dodman 2004, 27).

7 Il pluralismo culturale e la competenza interculturale

La cultura ha una funzione ermeneutica, è una fonte di significato, uno strumento di differenziazione e di appartenenza a una comunità: le nostre parole, i nostri atteggiamenti, i nostri gesti e il nostro modo di vestire hanno un significato. Tutti i nostri informanti, come emerge dai dati della ricerca, avrebbero voluto approfondire le loro conoscenze della cultura italiana prima di partire in Italia. Hanno espresso la necessità di avere conoscenze del mondo relative ai paesi dei quali si studiano le lingue insegnate nel sistema educativo. Percorsi volti alla conoscenza di sistemi linguistici, culturali e valoriali diversi permettono lo studente di sviluppare la capacità di riflessione e di negoziazione dei significati. Anche per questo è importante, prima ancora di pensare ad azioni di educazione interculturale, condividere l'idea di cultura da porre a fondamento dell'insegnamento linguistico e non solo.

Quando si parla di cultura di un popolo (cultura italiana, marocchina, francese, ecc.) si usa il termine come un «marcatore di appartenenza» (Mantovani 2009, 32) di un individuo a un gruppo. Questa idea potrebbe lasciar intendere che i gruppi (le cosiddette 'culture', o 'comunità' o 'etnie', 'popoli', ecc.) sono, come sostiene Mantovani:

entità omogenee all'interno e chiuse all'esterno da barriere rigide di carattere morale, religioso e sociale. I membri del gruppo che attraver-

sano le barriere rischiano la contaminazione sul piano morale e rituale, l'eterodossia o persino l'apostasia sul piano religioso, la rottura dei legami con il proprio gruppo sul piano sociale. (32)

In ambito educativo è importante fin dai primi anni di scuola attribuire alla cultura un significato differente e pensarla non più come una «cosa che definisce un gruppo» (Mantovani 2004, 74) e che le persone possiedono, bensì come uno strumento per «l'insieme di risorse pratiche e ideali - il linguaggio anzitutto - di cui le persone si servono per interagire con il loro ambiente fisico e sociale» (2009, 32). In questo senso, è importante avere consapevolezza della diversità e della pluralità degli ambienti fisici e sociali in cui le persone crescono, e, quindi, della diversità culturale come caratteristica ineliminabile e necessaria dell'umanità.

Si legge all'inizio della *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* del 2001:

La cultura assume forme diverse nel tempo e nello spazio. La diversità si rivela attraverso gli aspetti originali e le diverse identità presenti nei gruppi e nelle società che compongono l'Umanità. Fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita. In tal senso, essa costituisce il patrimonio comune dell'Umanità e deve essere riconosciuta e affermata a beneficio delle generazioni presenti e future.

Dato per scontato, quindi, che la diversità culturale è

realtà [...] il pluralismo culturale costituisce la risposta politica alla realtà della diversità culturale. Inscindibile da un quadro democratico, il pluralismo culturale favorisce gli scambi culturali e lo sviluppo delle capacità creative che alimentano la vita pubblica. (UNESCO 2001)

La diversità culturale - e non la cultura di un determinato popolo o la cultura dell'umanità nel suo insieme - dice l'articolo 3 della *Dichiarazione*: «amplia le possibilità di scelta offerte a ciascuno; è una delle fonti di sviluppo, inteso non soltanto in termini di crescita economica, ma anche come possibilità di accesso ad un'esistenza intellettuale, affettiva, morale e spirituale soddisfacente» (UNESCO 2001).

Se la cultura è uno strumento per agire e interagire - come ci insegna la psicologia culturale - la diversità culturale è una risorsa per incrementare le possibilità di scelta di ciascuna persona, che ha diritto ad avere «la possibilità di esprimersi, di creare e diffondere le proprie opere nella lingua di sua scelta e, in particolare, nella lingua madre». Scrive ancora l'UNESCO (2001):

ognuno ha diritto a una educazione e formazione di qualità che rispettino pienamente la sua identità culturale, ognuno deve poter partecipare alla vita culturale di sua scelta, ed esercitarne le forme, nei limiti imposti dal rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

La prima conseguenza della concezione della diversità culturale così come la stiamo delineando è la necessità di mettere al centro delle politiche scolastiche e universitarie e delle scelte didattiche azioni tese a rendere la diversità culturale accessibile a tutti, poiché dall'accesso alla diversità e dalla capacità di gestire in modo plurale la propria identità dipende la manutenzione della stessa democrazia. Si legge all'articolo 6 della *Dichiarazione*:

Nell'assicurare la libera circolazione delle idee attraverso parole e immagini, bisogna vigilare affinché tutte le culture possano esprimersi e farsi conoscere. La libertà d'espressione, il pluralismo dei media, il multilinguismo, le pari opportunità di accesso alle espressioni artistiche alle conoscenze scientifiche e tecnologiche – compreso il formato digitale – e la possibilità, per tutte le culture, di essere presenti sui mezzi d'espressione e diffusione, sono i garanti della diversità culturale.

Si inserisce in questo quadro concettuale il tentativo dell'Unione Europea di inserire tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente una competenza denominata «Consapevolezza e espressione culturale». Si legge nella *Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* la seguente descrizione della competenza:

Consapevolezza dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive.

Le conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza sono: La conoscenza culturale presuppone una consapevolezza del retaggio culturale locale, nazionale ed europeo e della sua collocazione nel mondo. Essa riguarda una conoscenza di base delle principali opere culturali, comprese quelle della cultura popolare contemporanea. È essenziale cogliere la diversità culturale e linguistica in Europa e in altre parti del mondo, la necessità di preservarla e l'importanza dei fattori estetici nella vita quotidiana. Le abilità hanno a che fare sia con la valutazione sia con l'espressione: la valutazione e l'apprezzamento delle opere d'arte e delle esibizioni artistiche nonché l'autoespressione mediante un'ampia gamma di mezzi di comunicazione facendo uso delle capacità innate degli individui. Tra le abilità vi è anche la capacità di correlare i propri punti di vista creativi ed espressivi ai pareri degli altri e di identificare e realizzare opportunità sociali ed economiche nel

contesto dell'attività culturale. L'espressione culturale è essenziale nello sviluppo delle abilità creative, che possono essere trasferite in molti contesti professionali.

Una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità possono costituire la base di un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa. Un atteggiamento positivo è legato anche alla creatività e alla disponibilità a coltivare la capacità estetica tramite l'autoespressione artistica e la partecipazione alla vita culturale. (Unione Europea 2016)

Secondo l'Unione Europea tutti i nuovi cittadini degli Stati membri dovrebbero, all'età di quindici anni, essere in grado di esercitare questa competenza, che crediamo possa essere considerata una competenza interculturale di base, che dovrebbe essere messa al centro della progettazione delle attività didattiche, anche di didattica della lingua straniera, e a partire dalla quale dovrebbe essere possibile costruire competenze interculturali più complesse e avanzate.

Premesso che non è detto che gli studenti universitari abbiano «una solida comprensione della propria cultura e un senso di identità» sulla cui base poter costruire «un atteggiamento aperto verso la diversità dell'espressione culturale e del rispetto della stessa» (Unione Europea 2006), una volta condiviso il significato della parola cultura e il ruolo della valorizzazione della diversità culturale, si tratta ora di capire quali potrebbero essere le azioni per favorire l'adattamento degli studenti in mobilità nei paesi di accoglienza.

8 Alcune azioni che si possono compiere

Per favorire l'adattamento degli studenti in mobilità nei paesi di accoglienza, bisogna attrezzarli con delle competenze trasversali, qualificanti per lo studio e per la vita. Innanzitutto, lo sviluppo delle competenze trasversali, ritenute ormai cruciali in tutto l'arco della vita di cittadini, dovrebbe essere esplicitato come obiettivo educativo.

Si rende auspicabile mettere lo studente in condizione di affrontare le difficoltà in modo più efficace e indipendente. Usare delle tecniche mirate ad allargare gli orizzonti degli studenti adottando una visione elastica del mondo, rendere possibile la convivenza fra la diversità delle espressioni culturali, inserire percorsi di interculturalità in modo trasversale nell'offerta formativa dell'università, in modo da permettere a tutti gli apprendenti di poter adattarsi in questi contesti globali, presentare contenuti che promuovono l'idea che modi di pensare, di mangiare, di vestirsi, di credere e di vivere diversi non sono né migliori né peggiori dei nostri. Far maturare quel concetto di relativismo culturale che è alla base di ogni comprensione

e inserire nell'insegnamento/apprendimento delle LS percorsi basati su diverse attività autentiche evitando lezioni frontali e teoriche e favorendo il lavoro di gruppo e la riflessione finalizzata all'acquisizione di competenze metacognitive.

8.1 Dallo studio della cultura alle attività creative

Le pratiche didattiche più diffuse nella scuola secondaria e nell'università tendono ancora a separare il momento della fruizione da quello della produzione, lo studio teorico dalle pratiche di produzione culturale. Si tratta di una separazione dovuta al prestigio di modelli culturali che, siano essi di matrice idealista o positivista, privilegiano lo studio e la capacità di astrazione rispetto alla pratica corporea e all'esperienza estetica. I libri, per loro natura, suggeriscono pratiche di studio basate sulla lettura del testo e sull'esercizio guidato, anche se da molti anni i testi scolastici contengono – specialmente nelle discipline dell'area umanistica – esercizi e spunti didattici che valorizzano il lavoro di gruppo, il dibattito, la scrittura creativa.

Sarebbe importante, per rendere le persone «consapevoli dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni», portare queste attività al centro dell'azione didattica, sia attraverso attività ludiche e lavori di gruppo basati sulla scrittura e sulla produzione artistica, sia attraverso lo sviluppo di strumenti di verifica delle competenze di tipo qualitativo che potrebbero rassicurare i decisori e gli studenti stessi sulla validità di queste pratiche, e che aiuterebbero gli studenti a dare un senso a tutte quelle attività più divertenti e giocose che vengono comunque svolte in molte scuole di lingua e che rischiano di essere considerate superflue o addirittura distraenti.

Il lavoro di gruppo, in particolare, è funzionale al potenziamento delle competenze trasversali di ciascun individuo attraverso l'interazione con gli altri. Si tratta di una modalità didattica indicata a sviluppare la capacità delle persone in grado di collaborare e cooperare, adatta a lavorare secondo un approccio individualizzato, in grado cioè di mettere a frutto le capacità di ciascuno indipendentemente dal livello di competenza e nel rispetto dei diversi stili cognitivi.

Le tecniche di lavoro di gruppo possono essere applicate al gioco e anche ai diversi linguaggi dell'espressione artistica, tra cui la scrittura creativa, una pratica didattica funzionale allo sviluppo di competenze di autorientamento, come per esempio la capacità di risolvere problemi, di disporre in ordine e mettere in relazione gli avvenimenti, di esercitare previsioni sul futuro (Giusti 2011). È utile anche a lavorare sulla motivazione alla scrittura e ad ampliare il lessico, ma è importante tenere presente – in fase di verifica – che gli esercizi di scrittura creativa richiedono, come i lavori di gruppo, la creazione di un clima protetto, in cui l'alunno non deve sentirsi giudicato. Anche la valutazione, dunque, dovrebbe essere

centrata sulla partecipazione all'esercizio e, in generale, dovrebbe servire soprattutto a valorizzare l'esperienza della scrittura e il processo creativo di risoluzione del problema dato con strumenti linguistici.

8.2 Dal patrimonio culturale all'esperienza estetica

Il concetto di patrimonio culturale si basa sull'idea che una comunità di persone sia proprietaria di un insieme di prodotti materiali e immateriali ereditati dalle generazioni precedenti e che è chiamata a preservare e valorizzare (anche dal punto di vista economico). Romanzi, poesie, sculture, quadri, melodrammi e canzoni sono presentati nella scuola secondaria come pezzi di un patrimonio culturale che può essere locale, nazionale o 'straniero' (ancora abbiamo qualche difficoltà a usare l'aggettivo europeo o, addirittura, mondiale). Usiamo le opere per parlare del patrimonio culturale (l'eredità, la storia di una civiltà), oppure per spiegare agli alunni alcuni dei trucchi che gli artisti hanno usato per creare le loro opere e per far sì che il pubblico ne rimanesse affascinato (le tecniche artistiche, la retorica, la composizione).

Rimane sempre sullo sfondo una visione dell'arte basata sull'aspetto 'patrimoniale', cioè sul valore dell'opera. Un valore che non è motivato agli alunni, ma che è narrato sotto forma di storia (della letteratura, dell'arte, della musica...) o dato per scontato, poiché già definito altrove, nei luoghi deputati alla costruzione di un canone o di una tradizione.

Questa concezione dell'arte e in generale della cultura può essere nemica della capacità di «riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose» in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco non solo perché in passato, soprattutto attraverso un certo modo di studiare la letteratura italiana, è stata usata per 'costruire gli italiani', ma anche perché non lascia spazio alla relazione tra la persona e l'opera d'arte.

L'esperienza della fruizione dell'arte (la lettura, l'ascolto, la visione) è ridotta alla sua dimensione intellettuale ed è guidata dal pregiudizio che si tratta di un'esperienza privilegiata, perché svolta su qualcosa di prezioso. Nelle pratiche didattiche più diffuse nell'ambito della didattica della lingua e della letteratura, per esempio, è naturale non tener conto delle emozioni e delle impressioni dell'alunno, chiamato a fare esercizi di comprensione, di analisi e di interpretazione che escludono il corpo dell'alunno e la sua esperienza personale. Il lettore concreto è di fatto escluso: conta solo il lettore implicito al testo, una figura astratta e impersonale.

Sarebbe utile accogliere la proposta del filosofo Jean-Marie Schaeffer (2014), che invita a tenere separate, nella ricerca e nella didattica, la dimensione normativa dell'opera da quella cognitiva. E che sollecita i docenti di lingua e di letteratura a promuovere una conoscenza attiva dell'opera d'arte, fondata sulla lettura in comune e sull'attivazione delle opere anziché sull'analisi narratologica e retorica.

8.3 Dallo studio delle opere letterarie alla simulazione dell'esperienza

La letteratura, usata spesso nei corsi di lingua straniera per insegnare la storia della cultura e della civiltà di un determinato popolo o di una nazione (Giusti 2010, 177-82; 2012), può avere la funzione di favorire lo sviluppo di competenze sociali, purché sia intesa in senso ampio come un corpus di opere caratterizzate fondamentalmente dalla narratività.

Con la lettura (e in generale con la fruizione) di storie si assiste a un'immersione nell'universo presentato dall'opera – il mondo narrato (Jedlowski 2000, 26-41) – e si realizza un'esperienza che è «reale quanto qualsiasi altra esperienza vissuta» (Schaeffer 2015, 20). Durante la lettura – in particolare durante la lettura di un'opera narrativa – avviene una simulazione che il neuroscienziato Vittorio Gallese (2010, 260-1) ha definito «liberata», poiché all'interno del mondo narrato, in una situazione protetta e a una distanza di sicurezza, «siamo liberi di amare, odiare, provare terrore». L'esperienza «mediata» (Jedlowski 2008, 91-105) dalle opere della letteratura e, in generale, dalle storie, è libera e liberatoria, consente di «moltiplicare la vita» (Jedlowski 2013, 22), di allenare l'empatia e di sviluppare l'«immaginazione narrativa» (Nussbaum 2011, 111). Un'esperienza che – esattamente come le esperienze reali (Oatley 2008) – lascia tracce di sé nella memoria, preparando il terreno ad altre esperienze, tracciando piste per comportamenti futuri, aprendo la strada ad altre interpretazioni.

I neuroscienziati e ora anche molti linguisti ritengono che la lingua sia *embodied*, incorporata, e che le narrazioni abbiano per effetto la simulazione neurale delle azioni messe in scena nella storia. Secondo la teoria dell'*embodiment*, infatti, gli esseri umani userebbero lo stesso sostrato neurale per esperire il mondo (da punto di vista motorio o sensoriale) e per processare e comprendere il linguaggio usato per rappresentare l'esperienza (Buccino, Mezzadri 2015, 191). Se così fosse sarebbe possibile pensare ai romanzi, per prendere ad esempio il genere letterario dominante nell'età contemporanea, come dei veri e propri strumenti per simulare, nella mente di ciascun lettore, centinaia e migliaia di azioni, emozioni ecc. Il lettore se ne starebbe seduto in poltrona a leggere il suo libro, a una temperatura ambientale di 20 gradi centigradi, privo di altri bisogni corporali, ed ecco che nello stesso momento sarebbe proiettato in un altro mondo, il mondo narrato in cui egli è invitato a mettersi nei panni del narratore o dei personaggi, rivivendone, in senso letterale, le vicende.

Grazie a questa potenzialità della letteratura, e della narrativa in generale, è possibile usare le storie come degli «ambienti di apprendimento» (Giusti 2011, 87) al cui interno simulare esperienze utili a entrare in contatto con le altre culture.

Bibliografia

- Boukous, Ahmed (1995). *Société, langues et cultures au Maroc. Enjeux symboliques*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- Buccino, Giovanni; Mezzadri, Marco (2015). «Embodied Language and the Process of Language Learning and Teaching». Lüdtkke, Ulrike (ed.), *Emotion in Language: Theory - Research - Application*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 191-208.
- QCER (2002) = *Consiglio d'Europa: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi. Firenze; Oxford: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Dodman, Martin (2004). «La competenza plurilingue». *I diritti della scuola*, 1(1), 27-8.
- Gallese, Vittorio (2010). «Corpo e azione nell'esperienza estetica. Una prospettiva neuro scientifica». Morelli, Ugo, *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Allemandi, 245-62.
- Giusti, Simone (2010). «Que viva letteratura! Per una nuova alleanza tra educazione interculturale e letteratura italiana». Vedovelli, Massimo et al. (a cura di), *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*. Perugia: Guerra, 171-95.
- Giusti, Simone (2011). *Insegnare con la letteratura*. Bologna: Zanichelli.
- Giusti, Simone (2012). «L'educazione interculturale: storie che fanno la differenza». De Carlo, Ermelinda (a cura di), *Competenze e biografie in azione. Proposte operativo-didattiche di lifelong learning nelle organizzazioni complesse*. Milano: FrancoAngeli, 42-59.
- Jedlowski, Paolo (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Jedlowski, Paolo (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Jedlowski, Paolo (2013). «Il piacere del racconto». Giusti, Simone; Batini, Federico (a cura di), *Imparare dalla lettura*. Torino: Loescher, 19-28.
- Mantovani, Giuseppe (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Bologna: il Mulino.
- Mantovani, Giuseppe (2009). «Posizionamenti narrativi e costruzione del sé». Batini, Federico; Giusti, Simone (a cura di), *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori, 31-8.
- Nussbaum, Martha (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Trad. di Rinaldo Falcioni. Bologna: il Mulino. Trad. di: *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010.
- Oatley, Keith (2008). «The Mind's Flight Simulator». *The Psychologist*, 21, 1030-3.

Schaeffer, Jean-Marie (2014). *Piccola ecologia degli studi letterari. Come e perché studiare la letteratura?* Trad. di Marina Cavarretta. Torino: Loescher. Trad. di: *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?* Paris: Marchaisse, 2011.

Schaeffer, Jean-Marie (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.

UNESCO (2001). *Dichiarazione universale dell'UNESCO sulla diversità culturale* [online]. Parigi. URL http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_it.pdf (2018-02-27).

Unione Europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Bruxelles.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La formazione degli insegnanti di italiano in Austria

Scenari futuri e proposte operative

Cristina Gavagnin

(Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich)

Abstract This paper describes language teachers' training in Austria where, following a 2013 law, in 2016-17 a new initial training system was implemented nationwide. The paper then focuses on the training of Italian teachers in Carinthia, where the new training system was first tested. In this region, cornered between Latin, German and Slav Europe, Italian is, notably, the second most studied foreign language after English. Finally, Austria's old and new initial teacher trainings are compared, and particular attention is paid to the structure of the apprenticeship programs and to the way the guidelines set out in the EPOSTL and the EPLTE, the two EU documents on teacher training, are implemented.

Sommario 1 L'importanza di una formazione europea. – 1.1 La diffusione dell'italiano in Carinzia tra scuola e università. – 1.2 La vecchia formazione degli insegnanti in Austria. – 1.3 I tirocini. – 1.4 L'insegnamento che accompagna lo *Schulpraktikum*. – 2 La nuova formazione degli insegnanti in Austria. – 2.1 Il nuovo curriculum didattico. – 2.2 I tirocini didattici del nuovo *Lehramt*. – 2.3 I documenti europei sulla formazione degli insegnanti. – 2.4 Un bilancio provvisorio.

Keywords Austria. Carinthia. Education. Teacher training. Italian language.

1 L'importanza di una formazione europea

In un momento chiave da un punto di vista legislativo per ciò che concerne la formazione iniziale dei docenti,¹ come quello che stiamo attraversando ora, pare più che mai necessario rivolgere l'attenzione anche al di fuori del territorio italiano (per la situazione italiana dei TFA, Tirocini Formativi Attivi, cf. almeno Serragiotto 2016 e Sisti 2016) per scoprire come si muovono in questo ambito altri paesi europei. Nonostante la diffusione di alcuni importanti documenti sulla formazione degli insegnanti in Europa (Kelly, Grenfell 2004; Newby et al. 2007), la scuola e la formazione scolastica sono

1 È stato approvato in Consiglio dei Ministri nell'aprile del 2017 il decreto attuativo, previsto dalla l. 13 luglio 2015 n. 107, concernente il reclutamento e la formazione degli insegnanti.

rimaste fortemente radicate a modelli 'autoctoni', che i diversi progetti e le numerose iniziative di internazionalizzazione (Diadori 2010, 4-6) non hanno saputo sradicare. Esiste, tra insegnanti, la consapevolezza che ci sono sistemi educativi efficaci e meno efficaci, e alcuni dei migliori vengono spesso additati a esempio, ma senza che vi sia una conoscenza approfondita dei diversi modelli di scuola e di formazione. Lo stesso vale per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, argomento frutto di numerose discussioni anche (o soprattutto) in ambito accademico (Bosisio 2010; Diadori 2010) o cui si sono dedicati progetti europei di grande portata, ma che in realtà è spesso ignorato dagli addetti ai lavori e dai legislatori.

Data la premessa, in questo lavoro ci si propone di dare una breve panoramica dello *status quo* della formazione iniziale degli insegnanti di italiano in Austria, in particolare in Carinzia, per poi analizzare gli ultimi cambiamenti legislativi² che hanno portato / stanno portando a un nuovo sistema di formazione iniziale, entrato in vigore nell'anno accademico in corso (2016-17) in tutta l'Austria e nella sola Carinzia e Stiria, come regioni pilota, dal 2015-16 (Mayr, Posch 2012; Gritsch, Ebner 2016).

1.1 La diffusione dell'italiano in Carinzia tra scuola e università

Per trattare l'argomento della formazione degli insegnanti di italiano è doverosa una premessa, o meglio, è necessario dare un quadro della diffusione dell'italiano in Austria (per un breve *excursus* storico si rinvia a Fischer, Grassi 2001) sia nella scuola che nell'università, per concentrarsi in modo particolare sulle peculiarità del territorio carinziano, dove la nostra lingua gode di uno status del tutto particolare rispetto alle altre due grandi lingue romanze europee: il francese e lo spagnolo. Si anticipa, tuttavia, che almeno da un punto di vista numerico i dati sulla diffusione dell'italiano³ nelle scuole e università pubbliche carinziane non potranno che essere frammentari, dato che mancano studi specifici e recenti sull'argomento. L'unico studio che riporta i dati austriaci sullo studio delle lingue straniere nella scuola diversificandoli per regioni è De Cillia e Krumm (2010), che si appoggia alle percentuali del *Länderbericht Österreich* (LEPP 2008, 40-1). Da questo studio si rileva che nel 2004-05 il francese occupava la prima posizione come seconda lingua straniera (dopo l'inglese) con un 20% di diffusione, mentre l'italiano era al secondo posto con un 10% di diffusione. Lo stesso documento appena citato sottolinea però come vi siano delle forti

2 *Bundesgesetzblatt* (Gazzetta Ufficiale) Nr. BGBl 124/2013. URL <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2013/124/20130711> (2018-01-10).

3 Sull'argomento in generale si rinvia a Baldelli 1987; De Mauro et al. 2003; Giovanardi, Trifone 2012; Dolci 2015; MAECI 2014 e 2016.

differenze regionali, legate in particolar modo alla posizione geografica o alla diffusione di lingue di minoranza, e riporta proprio il caso della Carinzia, dove l'italiano nel complesso della popolazione scolastica a tutti i livelli di istruzione sarebbe diffuso per il 14,76% (LEPP 2008, 42). Se invece ci si limita a valutare la situazione della scuola secondaria, quando nel sistema austriaco è prevista l'introduzione della seconda lingua straniera, allora salta all'occhio che la percentuale degli apprendenti di italiano in Carinzia si attesta attorno a un 19,23% contro un 6,61% del Tirolo (LEPP 2008). Ancor più evidente è il successo della nostra lingua al dodicesimo anno di studio (l'ultimo o il penultimo secondo la tipologia di scuola scelta): se a livello nazionale il francese è in prima posizione (con un 26,90%) seguito dall'italiano (11,78%), proprio qui però sono maggiormente rilevanti le differenze regionali giacché in Carinzia si ha un 37,24% di studenti della nostra lingua nei licei, contro un 14,49% nel Salisburghese, un 16,54% in Stiria, e un 17,41% in Tirolo, tutte regioni in cui comunque la diffusione dell'italiano è superiore alla media del Paese (LEPP 2008, 42).

Si tratta tuttavia di percentuali oggi da rivalutare, dato che fotografavano la situazione del 2004-05, quando la fortuna dello spagnolo come seconda lingua straniera non aveva ancora cominciato a erodere i confini del francese e dell'italiano (LEPP 2008, 41-2).

I dati ufficiali recenti sulla diffusione delle lingue straniere nelle scuole⁴ si limitano a pubblicare i numeri relativi all'intero Paese, senza distinzioni tra i vari *Länder* ('regioni'), che invece in questo contesto sono di particolare rilevanza. Grazie a una richiesta scritta è stato possibile però visionare i dati (a.s. 2014-15) sullo studio delle lingue straniere nella scuola distinti per *Land*, che confermano la peculiarità carinziana già descritta nel LEPP. Limitandoci a osservare la situazione delle scuole superiori generali (AHS, *Allgemeinbildende Höhere Schulen*) e di quelle tecnico-professionali (BHS, *Berufsbildende Höhere Schulen*), saltano all'occhio subito alcune importanti differenze, che meriterebbero di essere ulteriormente indagate per chiarire quali siano le effettive motivazioni che spingono i carinziani, a partire dalle scuole per seguire poi all'università, ad apprendere l'italiano piuttosto che il francese o lo spagnolo. Va subito detto che la vicinanza geografica non può essere l'unico fattore di attrattività, data la situazione parzialmente diversa in Tirolo (dove però il Paese confinante è il Sudtirolo tedescofono e dove complesse vicende storiche hanno impedito e forse impediscono ancora di costruire un rapporto proficuo con l'italiano). L'interesse dell'italiano in Carinzia è senz'altro molto forte in diversi settori professionali (in molti corsi di riconversione professionale per disoccupati è offerto proprio l'italiano) e quindi la sua diffusione non è legata solo ai canonici aspetti turistico-culturali ma molto spesso a esigenze lavorative.

4 Statistik Austria. URL <http://www.statistik-austria.at/> (2018-01-10)

Come si vede analizzando i dati riportati nelle tabelle 1 e 2, in Carinzia il numero totale di apprendenti di italiano nel ginnasio (dal nono al dodicesimo anno di studio) e nelle scuole tecniche (dal nono al tredicesimo anno di studio) è sempre sistematicamente superiore a quello delle altre due lingue romanze (e di qualsiasi altra lingua, dopo l'inglese). Questo accade in Tirolo, Stiria e Salisburghese (anche se in quest'ultimo *Land* quasi a parità con il francese) solamente per le scuole tecnico-professionali e comunque in proporzioni decisamente inferiori.

Tabella 1. Numero di apprendenti di italiano, francese e spagnolo nei ginnasi (AHS)

Land	Italiano	Francese	Spagnolo
Carinzia	1.949	991	143
Tirolo	1.443	1.561	690
Stiria	2.304	3.158	1.526
Salisburghese	666	1.682	1.354
Vienna	2.908	10.021	4.718

Fonte: Statistik Austria 2015 (<http://www.statistik-austria.at/>)

Tabella 2. Numero di apprendenti di italiano, francese e spagnolo nelle scuole tecnico-professionali (BHS)

Land	Italiano	Francese	Spagnolo
Carinzia	5.152	836	199
Tirolo	4.641	2.501	659
Stiria	3.488	3.439	1.435
Salisburghese	2.936	1.760	2.107
Vienna	2.796	5.177	4.295

Fonte: Statistik Austria 2015 (<http://www.statistik-austria.at/>)

In relazione con i dati descritti, merita confrontare la situazione carinziana con quella europea e internazionale, dove l'italiano, almeno a livello scolastico, lungi dalle affermazioni del nostro Ministero degli Esteri (MAECI 2014, 2016) durante gli Stati Generali della lingua italiana, sta perdendo terreno (cf. soprattutto Dolci 2015). Se si osservano le percentuali di apprendenti di italiano nella secondaria di secondo grado in Europa⁵ la situazione non è rosea, e si registrano alte percentuali di apprendenti solo in alcuni paesi come Malta (42%), la Croazia (24%), Cipro (17%), mentre a livello europeo l'italiano è appreso dal 3% della popolazione scolastica nella scuola secondaria, a pari merito con il russo.

5 Cf. Eurostat. URL <http://ec.europa.eu/eurostat> (2018-01-10)

Completamente diversa, lo ribadiamo ancora una volta, la fortuna dell'italiano nelle scuole carinziane, dove la vicinanza geografica, la possibilità di inserimento nel mondo del lavoro e non ultimo le solite ragioni storico-culturali e turistiche contribuiscono al successo dell'italico idioma.

Una situazione simile a quella qui descritta per le scuole si rileva nell'unica università pubblica carinziana, la Alpen-Adria-Universität (Università Alpe Adria) di Klagenfurt, dove la posizione dell'italiano all'interno del Dipartimento di Romanistica è assolutamente prioritaria rispetto alle altre due lingue e letterature insegnate: lo spagnolo e il francese. Dall'analisi dei dati riferiti al semestre invernale 2016-17 si contano per la vecchia laurea abilitante 86 studenti di italiano contro 25 di francese⁶ (il confronto con lo spagnolo non è possibile, dato che lo studio di questa lingua è offerto solo dal nuovo percorso abilitante). Nel nuovo *Lehramt* ('laurea abilitante') invece si contano 22 studenti immatricolati per l'italiano, 13 per lo spagnolo e 7 per il francese. Nonostante la scarsa consistenza numerica pare evidente la prevalenza dell'italiano.

Constatata l'importanza dell'italiano in territorio carinziano, risulta tanto più delicata la formazione dei futuri insegnanti, dai quali dipende il futuro della nostra lingua in quella regione di frontiera, dove speriamo che il nostro idioma possa mantenere il prestigio storico-culturale e economico che oggi ancora gli è riservato.

1.2 La vecchia formazione degli insegnanti in Austria

Per poter dare uno sguardo complessivo alla formazione degli insegnanti in Austria e ai suoi recenti sviluppi normativi ripercorreremo nei paragrafi successivi il vecchio modello di formazione, per poterlo poi comparare con quello recentemente introdotto. Come si vedrà, accanto ad alcuni capisaldi si situano anche modifiche significative, che riguardano in particolar modo la struttura dei tirocini e l'importanza della formazione didattica in aula, in collaborazione tra Istituzioni Superiori e Istituzioni Scolastiche.

La formazione degli insegnanti in Austria era in passato delegata a diverse Istituzioni. Semplificando, dato che qui ci concentreremo esclusivamente sulla formazione degli insegnanti nella scuola secondaria e dato che il sistema scolastico austriaco differisce notevolmente da quello italiano,⁷ potremmo dire che i futuri insegnanti della scuola dell'obbligo (corrispondente grossomodo alla scuola primaria e secondaria di primo grado in

6 Dati numerici tratti dalla rete Intranet dell'Università <https://intranet.aau.at/pages/viewpage.action?pageId=90767639> (2018-01-10).

7 Per uno sguardo al sistema scolastico austriaco si rinvia http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/Quaderno_34.pdf (2018-01-10).

Italia) un tempo si formavano esclusivamente presso le Scuole Superiori Pedagogiche (*Pedagogische Hochschulen*), mentre la formazione degli insegnanti della scuola secondaria (*Allgemeine bildende und Berufsbildende mittlere und Höhere Schulen*, AHS e BMHS/BHS, ovvero ginnasi-licei e scuole tecnico-professionali il cui ciclo si conclude con l'Esame di Stato) era a esclusivo appannaggio delle università. I due percorsi erano fortemente distinti: tutto incentrato su tematiche pedagogiche il primo, volto invece prevalentemente all'acquisizione di contenuti linguistico-letterari, e solo in parte a acquisizioni di natura didattico-metodologica, il secondo.

All'atto dell'immatricolazione all'università il futuro studente di Romanistica (o di altre discipline) doveva scegliere tra due percorsi distinti: uno che seguiva la ormai tradizionale bipartizione in 3+2, corrispondente a laurea triennale e magistrale in Italia, Bachelor e Master in Austria, e un secondo percorso specifico (una laurea abilitante) per chi decideva, subito dopo la maturità, di intraprendere il cammino che lo avrebbe portato a insegnare una lingua romanza nella scuola: il *Lehramt*.

Questa situazione, in vigore fino all'anno accademico 2015-16, è stata oggetto di cambiamenti che verranno descritti nel §2. In quello che era il 'vecchio' *Lehramt* non esisteva una bipartizione del percorso, ma un percorso unico di 9 semestri: il cosiddetto *Diplomstudium*. Lo studente doveva scegliere due materie di insegnamento e poteva (e in realtà può ancora anche nel nuovo *Lehramt*) ad esempio abilitarsi all'insegnamento dell'italiano e della matematica, coppia più diffusa di quanto si potrebbe immaginare. Per chi avesse scelto l'italiano come prima o seconda materia di insegnamento, questo percorso prevedeva, oltre all'apprendimento della lingua (in cui era ed è previsto il raggiungimento di un livello C1) e ai canonici insegnamenti linguistici e letterari, un approfondimento della didattica disciplinare (*Fachdidaktik*) suddiviso in due insegnamenti: uno propedeutico e l'altro di approfondimento. Gli argomenti trattati nella *Fachdidaktik* spaziavano tra problemi di acquisizione delle lingue, psicologia dell'insegnamento, progettazione didattica, metodi e approcci nell'insegnamento delle lingue, analisi di materiale didattico, nuove tecnologie nell'insegnamento e valutazione. Fin dal primo anno di studio quindi i futuri insegnanti avevano modo di approfondire problematiche relative alla didattica in generale e alla didattica delle lingue in particolare.

Per potersi iscrivere al percorso era (ed è) tuttavia necessario superare un test d'ingresso⁸ gestito dalle singole università con lo scopo di misurare la capacità degli studenti di svolgere il mestiere di insegnante.

8 La vecchia procedura di immatricolazione alla laurea abilitante prevedeva lo svolgimento di un solo test informatizzato, mentre la nuova procedura, gestita a livello centrale (<https://www.zulassunglehramt.at/> 2018-01-10), aggiunge la registrazione obbligatoria al portale, un test di autovalutazione per aiutare gli studenti a capire la loro reale attitudine al mestiere di in-

1.3 I tirocini

Durante il percorso di studio erano previsti poi tre tirocini didattici. Il primo di questi, il cosiddetto *Orientierungspraktikum*, ovvero 'tirocinio di orientamento didattico', aveva (e ha ancora nel nuovo percorso di formazione iniziale) lo scopo di aiutare lo studente neo-immatricolato a prendere confidenza fin da subito con il mestiere che ha scelto di intraprendere, permettendogli anche di valutare se la sua iniziale motivazione corrisponde alle sue reali competenze e aspirazioni. Non sono rari i casi di studenti che, dopo questo primo tirocinio, modificano la loro scelta iscrivendosi a percorsi formativi di tutt'altro genere.

Centrale nella formazione del nuovo insegnante era poi lo *Schulpraktikum*, ovvero il 'tirocinio scolastico' vero e proprio, che si situava nella seconda metà del percorso formativo. Ad esso sono attribuiti 7 ECTS (*European Credit Transfer System* 'crediti formativi universitari'), suddivisi tra 3 crediti del corso universitario di accompagnamento e 4 di tirocinio, affiancati da un tutor scolastico, ovvero da un insegnante in servizio che abbia conseguito un titolo come formatore di formatori. Questo tirocinio prevedeva 60 ore di didattica d'aula per ognuna delle due discipline per le quali lo studente doveva ottenere l'abilitazione; le 60 ore andavano distribuite su almeno 10 settimane. Il monte ore complessivo era poi suddiviso tra: almeno 30 ore di attività di osservazione in classe, accompagnate da piccole attività didattiche parziali da condurre affiancando l'insegnante titolare; 4 ore di lezione interamente progettate e tenute dallo stagista senza l'intervento dell'insegnante di classe che fungeva solo da osservatore; almeno 5 ore di accompagnamento di una stessa classe durante un'intera mattinata; 15 ore di confronto con il mentore scolastico di cui 2 per conoscere la scuola. Quanto non era espressamente contabilizzato era lasciato alla discrezione di mentore e tirocinante.

Per il superamento del tirocinio venivano richiesti poi dei materiali che il tirocinante doveva consegnare al tutor universitario. Nel dettaglio si trattava della progettazione scritta (completa di tutti i materiali consegnati, degli esercizi predisposti ecc.) delle 4 ore di insegnamento tenute, unitamente alle riflessioni preparatorie che avevano condotto alla predisposizione del percorso didattico e alle riflessioni conclusive in forma di autovalutazione e di restituzione critica; dell'elenco delle attività parziali tenute in classe, complete di tutti i materiali consegnati, degli obiettivi didattici e della scansione temporale di ogni singola attività; della consegna di un Portfolio contenente tutto il materiale elaborato, accompagnato da una riflessione critica sull'intero periodo di formazione.

segnanti, e un test informatizzato svolto in presenza che intende misurare competenze logiche, linguistiche e socio-relazionali, il cui superamento è obbligatorio per potersi immatricolare.

Come appare evidente già nel 'vecchio' *Schulpraktikum*, come vedremo sostituito da altre forme di tirocinio, l'accento era posto soprattutto sull'osservazione critica e sul percorso di crescita guidata del tirocinante, supportato in questo suo cammino tanto dal tutor scolastico, quanto da quello universitario, seppur con ruoli diversi. Nonostante gli indubbi punti di forza, le ore di didattica frontale dei tirocinanti erano certamente insufficienti.

1.4 L'insegnamento che accompagna lo *Schulpraktikum*

All'interno di questo contesto, pur molto strutturato, il titolare del corso *Übungen zur Unterrichtsplanung*, 'Esercitazioni per progettare l'insegnamento' (2 ore settimanali di lezione), che si configura come il corso di accompagnamento al tirocinio scolastico, godeva di una certa libertà, che contraddistingue in generale la didattica universitaria. Per mantenere però una stessa impostazione dell'insegnamento, tutte le differenti materie per le quali esiste un percorso di formazione iniziale come insegnanti si attengono alle indicazioni dell'ufficio centrale (*Koordinationsstelle Lehramtsausbildung*,⁹ 'Centro di coordinamento del *Lehramt*') fornite in §1.3.

La scrivente ha tenuto durante l'anno 2016-17 il corso predetto, operando talora delle scelte che, pur rispondendo alle richieste dell'Istituzione, miravano non solo a porre un forte accento sulla collaborazione tra scuola e università ma anche a richiedere ai tirocinanti alcuni compiti aggiuntivi, motivati da convinzioni metodologico-didattiche.

Un assunto di partenza, ad esempio, è parso essere l'importanza di sottolineare la centralità dell'apprendente e la rispondenza di qualsiasi percorso didattico non solo a un pubblico specifico, ma anche alle peculiarità di un certo contesto. Per questo motivo si è richiesto ai tirocinanti di documentare le prime due ore di conoscenza del tutor scolastico e della scuola attraverso un questionario, in modo tale da guidare la prima fase della relazione tra tirocinante e mentore, e chiarire a entrambi quanto il contesto didattico giocasse un ruolo centrale. Un altro aspetto che è parso fondamentale riguarda la scelta del materiale didattico e del libro di testo. Anche se in Austria, per motivi legislativi,¹⁰ l'insegnante non è libero di adottare qualsivoglia libro di testo, se vuole che questo sia fornito gratuitamente alle sue classi, la capacità di valutare il materiale didattico, e con essa i libri di testo in commercio, è da giudicarsi centrale. Per costruire questa competenza nei futuri insegnanti, sono

9 <http://ius.aau.at/de/koordinationsstelle-lehramtsausbildung/> (2018-01-10).

10 Il Ministero dell'Istruzione austriaco elabora annualmente un elenco di libri di testo per ogni disciplina, all'interno dei quali l'insegnante può scegliere, se desidera che il libro sia offerto gratuitamente ai suoi studenti. Nel caso l'insegnante scegliesse di far pagare il libro agli studenti allora la scelta sarebbe libera.

state selezionate ed elaborate delle griglie di valutazione dei manuali di italiano per le scuole e si è predisposta un'esercitazione collettiva che permettesse agli studenti di essere più consapevoli nelle loro scelte. All'interno del Portfolio conclusivo è stata prevista quindi una sezione di analisi del materiale didattico utilizzato nelle proprie classi e nella propria scuola.

Un altro aspetto da non sottovalutare è il tema della verifica e della valutazione, che troppo spesso cade in secondo piano; in quest'ambito gli studenti dovevano dedicare alcune ore del loro tirocinio alla correzione e valutazione delle prove di verifica dei loro studenti, supportati dall'insegnante mentore. Utile sarebbe stata altresì una riflessione sulla costruzione delle prove stesse, a cui, per motivi di tempo, non si è dato il giusto peso.

Il vecchio *Schulpraktikum* prevedeva, come si è visto, un certo numero di ore dedicate all'osservazione in classe, giudicate da tutti gli studenti eccessive, giacché non ne percepivano l'utilità. In realtà per chi si accinge a dare per la prima volta uno sguardo al mestiere dell'insegnante osservare chi già svolge questo mestiere da decenni¹¹ è un'attività centrale, purché sia chiaro che cosa si vuole osservare e con quale scopo. Proprio per questo motivo si sono organizzati durante il corso degli incontri dedicati all'analisi e alla predisposizione di griglie di osservazione e si è guidata l'attenzione degli studenti sui diversi aspetti della vita di classe che meritano di essere osservati, come a solo titolo esemplificativo: la relazione tra docenti e studenti, i rapporti tra pari, la frequenza d'uso della lingua straniera in classe, la gestualità e la lingua dell'insegnante, l'uso delle tecnologie didattiche in classe, la scansione dell'insegnamento in fasi, la partecipazione dei singoli studenti e dei gruppi alle singole attività, la motivazione degli alunni ecc. Inoltre le 30 ore di osservazione dovevano essere documentate da un 'Diario di bordo', che elencasse in maniera concisa i momenti didatticamente rilevanti di una singola giornata in classe e che comprendesse anche la trascrizione letterale, completa di riflessione critica dello stagista, di alcuni minuti di lezione, ritenuti significativi a fini didattici. Infine si è chiesto anche agli studenti di riflettere sull'attività del tutor scolastico e sul grado di collaborazione instauratosi. Come attività facoltativa che però nessuno degli studenti coinvolti ha realizzato, si era ritenuto utile chiedere ai tutor scolastici di riprendere (anche con un semplice smartphone) almeno 15 minuti di lezione tenuti dal loro tirocinante, perché questi potesse poi, analizzando il suo operato da docente, riflettere sull'atteggiamento tenuto in classe con gli studenti, con particolare riguardo a postura, chiarezza espositiva, gestione della lavagna o degli altri strumenti didattici, gestualità, empatia nei confronti del suo pubblico.

11 I tutor scolastici avevano tutti tra i 20 e i 40 anni di servizio.

La struttura del vecchio *Schulpraktikum* subirà dal prossimo anno accademico (2017-18) alcune modifiche per equiparlo ai nuovi tirocini didattici previsti dalla riforma,¹² ma l'impianto generale del corso di accompagnamento, pur con un'attenzione maggiore a tematiche come l'inclusione o l'insegnamento in classi ad abilità differenziate, dovrebbe proseguire ad esaurimento, almeno fino all'anno accademico 2019-20.

2 La nuova formazione degli insegnanti in Austria

Le modifiche legislative sul sistema scolastico austriaco si sono riflesse, negli ultimi anni, sulla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria (dal quinto al tredicesimo anno di studio): di fatto dal primo settembre del 2012 ha fatto il suo ingresso nel sistema scolastico un nuovo tipo di scuola 'La nuova scuola media',¹³ tesa a sostituire¹⁴ la vecchia *Hauptschule* ('Scuola principale'). In precedenza il sistema scolastico austriaco era (e in gran parte è ancora) fortemente gerarchico, e dopo i quattro anni di scuola primaria distingueva nettamente tra due percorsi: il primo frequentato dai due terzi degli alunni e suddiviso tra *Hauptschule* e *Sonderschule* ('Scuola per gli alunni con handicap o difficoltà di apprendimento'), seguite poi dalla scuola politecnica e professionale, e il secondo, frequentato da un terzo degli studenti, che mirava invece a impartire un'educazione generale approfondita. Il secondo percorso era (ed è) a sua volta strutturato in due opzioni distinte: i Ginnasi (AHS) e le Scuole Tecnico-Professionali (BHS).

Così come questi due percorsi erano separati per gli alunni,¹⁵ allo stesso modo era nettamente distinta la formazione degli insegnanti (oltreché la retribuzione degli stessi¹⁶). Come si è già sottolineato, i primi frequentavano un corso di studi fortemente operativo di durata triennale presso le Scuole Superiori Pedagogiche, mentre i secondi seguivano un percorso universitario a ciclo unico (9 semestri più un anno di prova) in cui venivano approfondite soprattutto tematiche disciplinari, mentre

12 Dato che dal prossimo anno accademico tutti i tirocini del vecchio e del nuovo percorso di studi per l'insegnamento saranno gestiti da uno stesso ufficio centrale, si è reso necessario uniformare anche i vecchi percorsi ad esaurimento.

13 L'appellativo, accompagnato dall'aura di novità conferitagli dall'aggettivo, suona quasi paradossale per un pubblico italiano.

14 Dall'anno scolastico 2015-16 tutte le vecchie *Hauptschulen* sono state sostituite dalle nuove scuole medie.

15 Erano possibili tuttavia passaggi da un sistema all'altro.

16 È prevista l'equiparazione degli stipendi per gli insegnanti che prenderanno servizio nel settembre 2019.

lo spazio per l'attività pratica risultava ridotto. Tutti e due i percorsi di formazione iniziale presentavano naturalmente aspetti positivi e negativi: se la preparazione delle Scuole Superiori Pedagogiche trascurava la relazione tra didattica e ricerca e non aiutava gli studenti a sviluppare un atteggiamento critico nei confronti della materia insegnata e delle modalità con le quali la si insegnava, invece la formazione universitaria, pur solida sul piano dei contenuti, trascurava la formazione pedagogica, e dava troppo poco spazio alla didattica d'aula.

Da un lato per supplire alle carenze dell'uno e dell'altro sistema formativo, d'altro lato per contribuire alla democratizzazione della scuola, all'uniformità del corpo docente e impedire una divisione netta tra due percorsi tra di loro alternativi, ma in cui l'uno era gerarchicamente subordinato all'altro, si è intrapreso un lungo cammino di riflessione condivisa tra attori diversi per giungere, con la già citata Legge Quadro Ministeriale approvata nel 2013, all'introduzione di una nuova formazione iniziale degli insegnanti. Le università e le Scuole Superiori Pedagogiche hanno allora dovuto progettare una formazione iniziale comune, rivolta a tutti gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. La scelta era strategica perché avrebbe permesso di mettere in campo personale con competenze diverse e di costruire una formazione salda dal punto di vista dei contenuti, ma anche attenta agli aspetti pedagogico-operativi e all'esperienza sul campo.

Per avviare la collaborazione tra Istituti Superiori che in precedenza si erano indirizzati a tipologie e ordini di scuola diversi, ciascuno con le sue specificità, il territorio austriaco è stato diviso in quattro ambiti territoriali (denominati 'Settori di collaborazione e sviluppo', *Entwicklungsverbunde*).

L'ambito territoriale sud-est, comprendente Carinzia, Stiria e Burgenland, costituito da 8 Istituzioni educative,¹⁷ è stato designato settore pilota¹⁸ e ha visto nascere, dopo due anni di collaborazione, il primo curriculum comune per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria.

17 L'Università Alpe-Adria di Klagenfurt, l'Università Karl-Franzens di Graz, la Scuola Superiore Pedagogica Cattolica di Graz, la Scuola Superiore Pedagogica del Burgenland, la Scuola Superiore Pedagogica della Carinzia, la Scuola Superiore Pedagogica della Stiria, l'Accademia di Belle Arti di Graz e il Politecnico di Graz.

18 Sito internet dell'ambito territoriale sud-est: <http://www.lehramt-so.at/ev-sued-ost/> (2018-01-10).

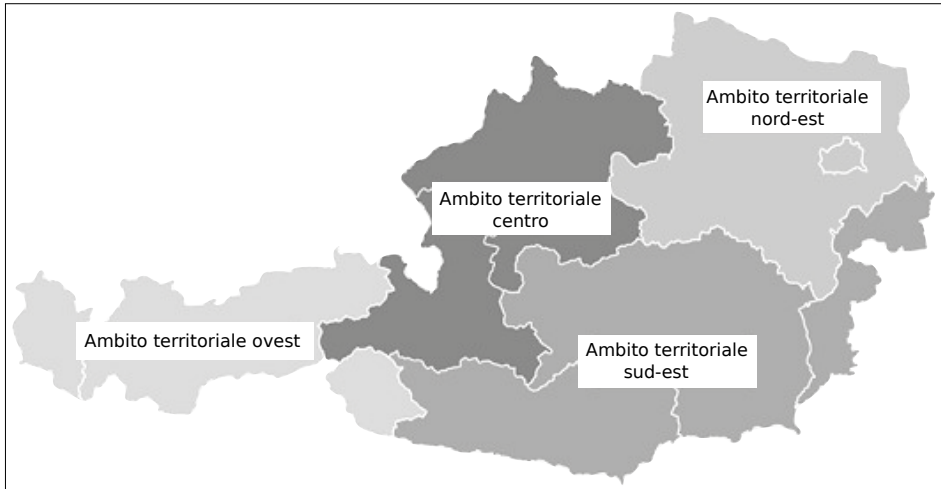


Figura 1. I quattro ambiti territoriali della formazione iniziale degli insegnanti in Austria.
<https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/ev/verbuende.html> (2018-01-10)

2.1 Il nuovo curriculum didattico

Il curriculum è stato redatto da tre distinti gruppi di lavoro (Gritsch, Ebner 2016, 45): un gruppo di comando composto da membri dei Rettorati, con il compito di tratteggiare le linee guida strategiche (struttura e durata del percorso di formazione, attribuzione dei crediti formativi) nel rispetto della Legge Quadro; diversi gruppi di progetto, con il compito di analizzare le differenze legislative tra Istituzioni e di elaborare proposte per una struttura condivisa; i gruppi disciplinari (24 materie di insegnamento e 2 specializzazioni), responsabili della costruzione vera e propria del curriculum e dell'elaborazione degli obiettivi didattici in termini di conoscenze e competenze.

Si è pensato anche di rendere il percorso molto flessibile permettendo agli studenti che scelgono di svolgere la loro formazione in una Istituzione di un certo ambito territoriale di frequentare singoli corsi o moduli presso un'altra Istituzione dello stesso ambito. La stessa cosa vale per i tirocini. Questa scelta dovrebbe contribuire non solo alla mobilità degli studenti ma 'obbligare' anche i centri formativi coinvolti a una più forte integrazione.

Il nuovo curriculum prevede, come in precedenza, lo studio di due discipline scolastiche, oppure in alternativa di una disciplina e una specializzazione (Pedagogia Inclusiva con focus sulla disabilità). Il percorso è diviso in un primo livello quadriennale e un secondo livello biennale.

Il Baccellierato quadriennale permette di acquisire 240 ECTS suddivisi tra 95 crediti di insegnamenti disciplinari e di didattica disciplinare per

ognuna delle due discipline insegnate, 40 crediti di insegnamenti pedagogici di base,¹⁹ 5 crediti attribuiti alla tesi conclusiva, e 5 crediti liberi. Ai tirocini didattici, integrati negli insegnamenti di didattica disciplinare e in quelli pedagogici, sono attribuiti 20 crediti.

Dopo gli studi di primo livello è già possibile insegnare nella secondaria di primo grado, ma, per ottenere una cattedra e per insegnare nella secondaria superiore, è necessario proseguire acquisendo il titolo di Master. Gli studi di secondo livello (120 ECTS) possono essere svolti in concomitanza con l'insegnamento e prevedono insegnamenti di didattica e didattica disciplinare (20 ECTS), insegnamenti pedagogici (20 ECTS), 25 crediti per la tesi finale, 5 ECTS liberi e, infine, 30 crediti per il tirocinio (chiamato *Induktionsphase*) che si configura in realtà come un vero e proprio anno di prova retribuito.

Rispetto al curriculum del vecchio *Lehramt* si è posto l'accento sugli insegnamenti di scienze della formazione come elementi chiave della professione insegnante. Si tratta chiaramente di insegnamenti trasversali alle singole discipline che trattano temi quali la diversità, il plurilinguismo e l'interculturalità, l'educazione alla cittadinanza, la pedagogia inclusiva, la competenza digitale e l'integrazione dei nuovi media nella didattica.

Per quanto attiene nello specifico alle discipline linguistiche e, nel nostro caso, all'italiano, il curriculum didattico del Bachelor prevede diversi insegnamenti di didattica disciplinare (12 crediti in tutto) che si orientano, quanto a contenuti, al *Portfolio* EPOSTL (Newby et al. 2007), espressamente richiamato nel curriculum. Gli insegnamenti sono volti ad approfondire gli aspetti più classici della moderna didattica linguistica, ovvero si occupano di nuove metodologie nella didattica delle lingue, dell'analisi, valutazione, selezione e produzione di materiali didattici, dell'introduzione dei nuovi media nella didattica linguistica, di problemi di testing e valutazione, e naturalmente dell'analisi degli errori e di aspetti relativi all'acquisizione e all'apprendimento delle lingue seconde.

2.2 I tirocini didattici del nuovo *Lehramt*

Rispetto al vecchio percorso di formazione iniziale in cui dopo il tirocinio di orientamento era previsto solo un secondo periodo di tirocinio (*Schulpraktikum*) verso la fine degli studi, il nuovo curriculum ha implementato, oltre al tirocinio di orientamento, che permane e rientra nella prima parte degli studi, denominata STEOP (*Studieneingangs- und Orientierungsphase*, 'Introduzione allo studio e periodo di orientamento'), quattro tirocini didattici di cui i tre centrali, dedicati alle due materie di

¹⁹ Si tratta di insegnamenti propedeutici che affrontano le teorie della formazione, la professione insegnante, lo sviluppo dei sistemi scolastici all'interno dei sistemi educativi, ecc.

insegnamento prendono il nome di PPS (*Pedagogisch Praktische Studien*, 'Studi pratico-pedagogici').

I tirocini didattici, considerati elemento di congiunzione tra l'acquisizione della didattica disciplinare, la didattica *tout court* e le scienze della formazione, coniugano teoria e pratica; se da un lato si orientano allo specifico contesto d'insegnamento, d'altro lato intendono favorire nel formando l'attitudine a sviluppare capacità critiche nel suo lavoro e un atteggiamento di apertura a sperimentazioni documentate.

Tutti i tirocini didattici sono sempre affiancati dalla frequenza obbligatoria di un insegnamento universitario (di pedagogia o didattica disciplinare), all'interno del quale sono di fatto integrati. Questo permette al docente universitario di guidare i tirocinanti, di suggerire loro percorsi di ricerca-azione da implementare in classe, seguiti dai tutor scolastici di riferimento, di ridiscutere *in plenum* le conoscenze acquisite, di suggerire approfondimenti teorici.

Nel dettaglio sono previsti:

1. Tirocinio di orientamento: teoria e pratica dell'insegnamento (2 ECTS);
2. PPS1: primo tirocinio (4 ECTS, due per ogni disciplina);
3. PPS2: secondo tirocinio (6 ECTS, due per ogni disciplina);
4. PPS3: terzo tirocinio (6 ECTS, tre per ogni disciplina);
5. Tirocinio di sperimentazione su qualità e valutazione (2 ECTS).

I tre tirocini disciplinari approfondiscono ognuno aspetti diversi della professione insegnante. Mentre il primo è di fatto propedeutico ai successivi e vuole indurre nei formandi un atteggiamento riflessivo, il secondo invece approfondisce il rapporto con la diversità e l'eterogeneità nei processi formativi; il terzo infine è incentrato sulla progettazione didattica e la gestione della classe.

2.3 I documenti europei sulla formazione degli insegnanti

Sono rimasti fino a questo momento in secondo piano i documenti europei che si occupano della formazione degli insegnanti di lingue come l'EPLTE (*Profilo*) (Kelly, Grenfell 2004) e l'EPOSTL (*Portfolio*) (Newby et al. 2007). Anche se nel vecchio curriculum della laurea abilitante austriaca i due documenti non erano espressamente citati, i tutor universitari dei corsi accompagnatori ne tenevano conto sempre come linee guida fondamentali della loro progettazione didattica. Il *Profilo* è rivolto espressamente alle Istituzioni formative, ai tutor e ai mentori, con lo scopo di dare loro un quadro di riferimento per progettare programmi di formazione dei docenti. Il *Portfolio* invece può utilmente essere integrato nei corsi che accompagnano il tirocinio, sia come strumento di autovalutazione progressiva dei formandi, sia come indicatore dei punti del programma che andrebbero ulteriormente sviluppati, magari anche in forma laboratoriale, durante il percorso di formazione.

Nel nuovo curriculum, invece, come è già stato sottolineato e come del resto ci si aspetterebbe da un gruppo di Istituzioni Superiori collocate proprio nel territorio in cui ha sede l'ECML (European Centre for Modern Languages di Graz²⁰), all'interno del quale il *Portfolio* è nato, sono numerosi i riferimenti diretti ai due documenti ed è sentita la necessità di ispirarvisi.

Più che come strumento di autovalutazione per i formandi, il *Portfolio* è stato utilizzato da chi scrive nella fase del corso accompagnatorio dello *Schulpraktikum* dedicata alla progettazione didattica. Da una lettura e discussione condivisa dei descrittori dei punti 4 «La progettazione didattica» e 5 «La realizzazione didattica» sono emerse le difficoltà degli studenti, spesso legate all'incapacità di individuare e strutturare gli obiettivi di apprendimento adatti ai bisogni e alle diverse abilità dei loro apprendenti, o a difficoltà nel progettare un intervento didattico correttamente strutturato in fasi, tra loro collegate, ma anche indipendenti e flessibili, benché inserite in un piano didattico annuale o semestrale in linea con il curriculum di riferimento. Per quanto riguarda poi una singola Unità di Apprendimento, raramente la fase di motivazione proposta dai formandi risultava davvero coinvolgente, dato che spesso proponevano semplicemente di introdurre l'argomento grammaticale che avrebbero trattato; diverse lacune si registravano anche nell'incapacità di mettere in relazione lingua e cultura, dato che spesso i valori culturali di riferimento risultavano fortemente stereotipati o datati. Per quanto riguarda infine l'interazione con gli apprendenti e la gestione della classe, più che l'incapacità, emergeva il timore di essere inadeguati o inadatti perché ritenuti troppo giovani dagli scolari o poco abili a destreggiarsi oralmente in lingua straniera davanti a un pubblico di adolescenti.

In sostanza il *Portfolio* ha aiutato a evidenziare molto meglio di un qualsiasi questionario conoscitivo i bisogni dei formandi, permettendo di costruire attorno a questi e grazie a questi *desiderata* la parte più strettamente laboratoriale del corso.

2.4 Un bilancio provvisorio

È prematuro giudicare l'impatto che questa nuova formazione iniziale degli insegnanti avrà sul corpo docente della scuola austriaca del futuro, dato che i primi insegnanti che termineranno il Baccellierato nel sud-est del Paese non potranno essere inseriti nelle scuole prima del settembre 2019, mentre nel resto dell'Austria questo avverrà a partire dal 2020.

Pare più interessante invece valutare il percorso di collaborazione tra Scuole Superiori Pedagogiche e università nello specifico contesto di Klagenfurt, dove è nata anche, come realtà a cavallo tra le due Istituzioni,

²⁰ <http://www.ecml.at> (2018-01-10).

una School of Education ('Centro Universitario per la Formazione degli Insegnanti'), con il compito di coordinare iniziative di formazione degli insegnanti in servizio e di fungere da tramite tra l'università e la Scuola Superiore Pedagogica.

La collaborazione tra i due Enti, mediata anche dal già citato Ufficio di Coordinamento del *Lehramt*, è fitta e la formazione pratica, in parte ancora da implementare (ad oggi, giugno 2017, si è concluso soltanto il primo tirocinio principale PPS1), appare più come un *work in progress* che come un percorso già delineato. Gli incontri tra le due Istituzioni, pur non scevri di difficoltà anche organizzative, stanno però dimostrando che mettere in campo competenze diverse e porre al centro la formazione pratico-operativa potrebbe rivelarsi una scelta vincente che non rischia di condurre a quello scollamento tra teoria e prassi che si era invece spesso registrato nella formazione iniziale del TFA (Tirocinio Formativo Attivo) italiano (cf. Sisti 2016) e che aveva caratterizzato anche la vecchia laurea abilitante austriaca.

Va anche sottolineato come questo nuovo modello di formazione iniziale abbia il pregio di prevedere un incontro tra acquisizioni teoriche e pratica didattica fin dal primo semestre della formazione, e quasi ininterrottamente per tutto il percorso di studi; questo contrasta con quanto previsto dal Decreto Attuativo l. 107/2015 del MIUR, dato che i futuri insegnanti italiani entreranno in contatto con la didattica solo dopo studi quinquennali, durante il nuovo percorso di formazione iniziale²¹ e tirocinio denominato FIT (Formazione Iniziale Tirocinio).

Per quanto riguarda invece il numero degli studenti iscritti al nuovo *Lehramt*, va senz'altro rilevato che si è assistito e si assiste a un forte calo di chi opta per questo percorso di studi, dato che è più facile iscriversi al normale 3+2 (tra l'altro ad accesso libero), per poi eventualmente chiedere il riconoscimento degli esami sostenuti e passare così alla laurea abilitante. Si tratta di una criticità su cui ci si dovrà senz'altro soffermare nell'immediato.

Per concludere, così come si è prevista una forte libertà di circolazione degli studenti all'interno dell'ambito territoriale austriaco di appartenenza, in particolare per le discipline linguistiche (ma non solo per quelle), sembrerebbe davvero importante (e il nuovo curriculum didattico, almeno in teoria, lo prevede) avviare una maggiore collaborazione con Istituzioni formative di altri paesi per prevedere la possibilità per gli studenti di svolgere almeno un semestre di tirocinio nella scuola di un diverso Paese europeo, in linea del resto con quanto ribadito più volte nell'EPLTE e quanto sottolineato anche in MAECI (2016, 18). Non si tratta solo di un interesse strategico e educativo ma di un'esigenza di cui i futuri insegnanti europei e l'Europa tutta avrebbero, ora più che mai, davvero bisogno.

²¹ Al quale sarà possibile accedere solo se si sono conseguiti 24 crediti (ECTS) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (peraltro

Bibliografia

- Baldelli, Ignazio (1987). *La lingua italiana nel mondo: indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana.
- Bosisio, Cristina (a cura di) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Firenze: Le Monnier.
- De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans Jürgen (2010). «Fremdsprachenunterricht in Österreich» [online]. *Sociolinguistica*, 24(1), 153-69. DOI 10.1515/9783110223323153.
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2003). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2010). *Formazione qualità certificazione: per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Firenze: Le Monnier.
- Dolci, Roberto (2015). «Alcune riflessioni sulla situazione dello studio della lingua e cultura italiana nel mondo». Lamarra Annamaria et al. (a cura di), *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*. Roma: Carocci, 67-81.
- Fischer, Fiorenza; Grassi, Corrado (2001). «L'italiano in Austria» [online]. *Bulletin VALS-ASLA*, 73, 49-64. URL https://doc.rero.ch/record/18367/files/05_Fisher_Grassi.pdf (2018-01-10).
- Giovanardi, Claudio; Trifone, Pietro (2012). *L'italiano nel mondo*. Carocci: Roma.
- Gritsch, Bernhard; Ebner, Martin (2016). «Lehramtsstudium Sekundarstufe Allgemeinbildung im Verbund-ein Pilotprojekt» [online]. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 1, 39-54. URL <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/886> (2018-01-10).
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference (EPLTE)*. Brussels: European Commission.
- LEPP, Language Education Policy Profile (2008). *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich* [online]. Graz Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung; Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_CountryReport_final_DE.pdf (2018-01-10).
- MAECI, Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014). *L'italiano nel mondo che cambia. Stati Generali nella lingua italiana nel mondo* (Firenze, 21-22 ottobre 2014) [online]. Roma: MAECI.

del tutto slegati dalla pratica didattica e dal percorso di studi seguito) e se si è superato un concorso nazionale per esami e titoli.

- URL http://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italia_no_nel_mondo_che_cambia.pdf (2018-01-10).
- MAECI (2016). *Stati Generali della Lingua Italiana nel mondo. Italiano lingua viva* (Firenze, 17-18 ottobre 2016) [online]. Roma: MAECI. URL www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/10/libro_bianco_stati_generali_2016.pdf (2018-01-10).
- Mayr, Johannes; Posch, Peter (2012). «Lehrerbildung in Österreich: Analysen und Perspektiven». Bosse, Dorit et al. (Hrsgg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Immenhausen: Prolog, 29-45.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe.
- Serragiotto, Graziano (2016). «Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera» [online]. Melero Rodríguez, Carlos (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 31-50. DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-3.
- Sisti, Flora (2016). «La formazione del futuro: un *flipped* TFA?» [online]. *Scuola e lingue moderne*, 54(7-9), 12-19. URL http://www.anils.it/wp/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2016_07-09.pdf (2017-06-26).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

L'interculturalità nella didattica dell'italiano a Malta

Marco Micallef
(University of Malta, Malta)

Sandro Caruana
(University of Malta, Malta)

Abstract Cultural notions are part and parcel of the process of Italian teaching and learning in Malta, a country with several historical, geographical and social contacts with the Belpaese. In fact, teachers of Italian in Malta are more familiar with Italy's culture than their foreign counterparts, and they are generally highly interested in it. Nevertheless, a number of constraints lead to situations where the teaching of culture is heavily characterised by transmission and memorisation of information, rather than on learning intercultural competence as a lifelong skill. This study provides an investigation into these issues and formulates an outline of a didactic initiative designed purposely to promote intercultural education in the classroom of Italian in Malta.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodologia. – 3 Risultati. – 3.1 Paragone tra insegnanti d'italiano a Malta e insegnanti d'italiano in altri Paesi. – 3.2 Insegnare le competenze interculturali. – 4 Un progetto didattico interculturale. – 5 Conclusione.

Keywords Malta. Italian L2. Culture. Intercultural education.

1 Introduzione

L'italiano è presente a Malta da secoli, protagonista di vicissitudini complesse che ne hanno determinato l'uso durante il corso della storia. Come ampiamente documentato,¹ fino agli anni Trenta era la lingua di maggior prestigio a Malta, un acroletto che si usava soprattutto in ambiti politici, amministrativi, legali, educativi ed ecclesiastici. Più recentemente, si è diffusa a Malta grazie ai programmi televisivi italiani, al turismo e agli scambi commerciali. I dati del Eurydice-Eurostat (2012) confermano che

1 Brincat (2011) fornisce una descrizione dettagliata della storia dell'italiano a Malta, con una rassegna completa di studi autorevoli che hanno trattato l'argomento.

Malta è il paese dell'Unione Europea dove l'italiano è maggiormente conosciuto come lingua straniera, in rapporto alle dimensioni della popolazione.

Come indicano i dati inclusi in Caruana (2012) e in Caruana e Pace (2015), negli ultimi anni il calo notevole dell'esposizione all'italiano dalla televisione è tra i motivi per cui si registra una diminuzione nella competenza della lingua. Ciò è particolarmente evidente tra i giovani maltesi, specialmente chi oggi ha meno di vent'anni. Infatti, dal 1993 l'offerta di canali televisivi si è ampliata con l'introduzione della TV via cavo, del satellitare e del digitale. Questa scelta più ampia ha cambiato le preferenze dei telespettatori maltesi, che hanno cominciato a seguire i programmi in inglese e quelli trasmessi da canali locali, prevalentemente in maltese. Dati pubblicati dalla Broadcasting Authority² indicano come il numero di coloro che segue regolarmente i canali italiani sia calato notevolmente negli ultimi anni. Si osserva, in particolare, che tra i giovani che hanno tra i 12 e i 20 anni l'esposizione all'italiano televisivo è molto più basso rispetto a vent'anni fa, e nel 2016 non ha superato il 10% dello *share*. Questo è anche dovuto al progresso tecnologico e all'ampia diffusione di Internet e dei social tra i giovani, che fanno sì che oggi essi siano molto più esposti all'inglese rispetto ad altre lingue straniere.

In questo contesto, la classe di lingua italiana costituisce uno dei luoghi più importanti per esporre i giovani maltesi alla lingua e alla cultura italiana. Gli insegnanti d'italiano a Malta hanno il compito di rendere le loro lezioni di lingua attuali e interessanti, di modo che possano essere utili per scopi comunicativi, sfruttando le abilità linguistiche degli studenti e sviluppandone le competenze socio-pragmatiche.

Motivare i discenti, specialmente nelle fasi iniziali dell'apprendimento, è fondamentale come lo è anche coinvolgerli attivamente nel processo didattico grazie ad un input stimolante ed accattivante. Ciò vale soprattutto se si considera che l'italiano a Malta si insegna in età scolare e che fa parte del curriculum educativo. Gli studenti, pertanto, cominciano a studiare italiano (nella maggior parte dei casi all'età di undici anni) come una materia scolastica e il motivo per cui imparano la lingua non è necessariamente determinata da una scelta autonoma degli apprendenti, come succede nel caso di molti adulti.

Nella classe d'italiano a Malta molti insegnanti usano materiali autentici, anche con apprendenti ai livelli iniziali, sfruttando interazioni tra parlanti nativi inserite in contesti socio- e pragmatico-linguistici: grazie all'attenzione che si pone sui punti di vista degli interlocutori coinvolti in uno scambio comunicativo si possono rilevare i tratti verbali, non verbali e paraverbali, oltre a permettere agli apprendenti di capire che il parlato è una varietà ben distinta rispetto allo scritto e che ambedue hanno un

2 <http://www.ba-malta.org/home> (2018-01-11).

ruolo di rilievo nell'apprendimento linguistico. Spesso si presenta l'italiano così come viene usato nella realtà, introducendo alcuni aspetti culturali che sono fondamentali per rendere più attraente la didattica della lingua. Tuttavia, non sono pochi i casi in cui l'insegnamento della lingua si riduce ad una mera trasmissione di nozioni grammaticali, a volte presentate al di fuori di un contesto comunicativo.³ La cultura italiana, in questi casi, viene insegnata dando rilievo a fatti e a informazioni che si chiede agli studenti di memorizzare. Ciò è anche dovuto al fatto che per l'esame nazionale d'italiano, che si fa all'età di 16 anni dopo cinque anni di apprendimento della lingua, bisogna studiare alcune nozioni culturali, come informazioni storiche e geografiche, e altre che riguardano la vita quotidiana in Italia.⁴

In questo contributo si presentano i risultati di uno studio che ha tra gli obiettivi principali quello di esaminare se le lezioni d'italiano a Malta servono per introdurre i discenti a nozioni di interculturalità. Si parte dal fatto che l'italiano a Malta è presente in molti contesti comunicativi, perché fa parte della storia linguistica e culturale dell'Isola: tuttavia, ci si chiede se questi contesti vengano sfruttati adeguatamente in ambito didattico e se possano essere utili per insegnare la lingua e per mettere in rilievo somiglianze e differenze culturali, per far sì che i discenti di lingua possano riflettere maggiormente sulla loro cultura d'appartenenza e su quella altrui. Ciò è di notevole importanza a Malta oggi, visto il recente flusso migratorio che rende l'Isola molto più multiculturale e multilingue rispetto al passato (Caruana, Scaglione 2017). Inoltre, ci si chiede come la cultura italiana venga inserita nella didattica della lingua, e quanto spesso essa si riduce alla mera trasmissione di dati nozionistici (storici, geografici, ecc.), con un approccio didattico improntato alla memorizzazione di tali dati che spesso, piuttosto che motivare, demotiva i discenti.

Si tratta, in sostanza, di capire se le lezioni d'italiano promuovano anche il *savoir être*, proposto da Byram (1997), e se gli insegnanti promuovano atteggiamenti di curiosità e di apertura verso altre culture per motivare i discenti e incoraggiarli ad apprezzare la cultura italiana (o le 'culture' italiane) anche per riflettere maggiormente sulla propria o su altre con le quali sono in contatto.

3 Ciò emerge anche da alcune tesi (es. Fenech 2017) in cui sono state osservate alcune lezioni d'italiano.

4 Il programma Secondary Education Certificate d'italiano è disponibile a: http://www.um.edu.mt/__data/assets/pdf_file/0004/234670/SEC20.pdf (2018-01-11).

2 Metodologia

Questa ricerca prende spunto dallo studio di Sercu et al. (2005) condotto tra insegnanti di lingue straniere in sette paesi: Belgio, Bulgaria, Polonia, Messico, Grecia, Spagna e Svezia. In questo lavoro si è investigato l'uso dell'approccio interculturale da parte degli insegnanti L2. Vista la rilevanza del tema, anche nel contesto maltese è stato proposto lo stesso questionario, con qualche modifica per adattarlo al contesto locale, a 104 insegnanti d'italiano, tutti di nazionalità maltese, nelle scuole statali di Malta e di Gozo. Il questionario è stato distribuito tra gennaio e marzo del 2015: tutti gli insegnanti delle scuole pubbliche maltesi, frequentate da circa il 60% della popolazione scolastica, hanno ricevuto il questionario e 84 (80,8%) di essi lo hanno completato. Il 76,2% degli insegnanti che ha risposto sono femmine, mentre il 23,8% sono maschi. La maggior parte - il 58,3% - degli insegnanti ha tra i 20 e i 35 anni mentre il 38,1% ha tra i 36 e i 50 anni. Solo il 3,6% ha più di 50 anni. Il 52,4% del campione insegna italiano da dieci anni o meno. Si precisa che tutti gli insegnanti coinvolti nello studio hanno completato corsi di pedagogia e di glottodidattica italiana e che hanno un titolo universitario.

3 Risultati

Nei paragrafi seguenti si presentano i risultati della nostra indagine. Prima si paragonano i risultati ottenuti a Malta a quelli di altri contesti mentre, in secondo luogo, ci si focalizza in maniera più specifica sull'insegnamento delle competenze interculturali a Malta. In base a questi risultati verrà poi descritto, succintamente, un progetto didattico che è stato effettuato con apprendenti d'italiano di 11-12 anni.

3.1 Paragone tra insegnanti d'italiano a Malta e insegnanti d'italiano in altri Paesi

Molte delle constatazioni che risultano dal questionario distribuito agli insegnanti maltesi sono simili a quelle ottenute nei sette Paesi (Belgio, Bulgaria, Polonia, Messico, Grecia, Spagna e Svezia), della ricerca di Sercu et al. (2005) dove si è investigato l'uso dell'approccio interculturale da parte degli insegnanti L2, oltre ad investigare la conoscenza e gli atteggiamenti dei loro allievi verso la stessa L2. Nella prima domanda si chiede agli insegnanti di fornire informazioni sulla loro familiarità con aspetti culturali che appartengono all'Italia e di fornire una valutazione in termini numerici: dal punteggio zero per una totale mancanza di familiarità al punteggio cinque per una familiarità completa. Risulta che i docenti maltesi si ritengono più familiari con gli aspetti culturali della lingua straniera che

insegnano rispetto ai loro colleghi provenienti da altri paesi, come si nota dai dati presentati in tabella 1. Dai dati raccolti a Malta non si registra un punteggio medio superiore al 3,00 solo in due circostanze: «le relazioni internazionali» e «diversi gruppi etnici e sociali»:

Tabella 1. Familiarità degli insegnanti di diversi paesi con aspetti culturali della lingua che insegnano

	Malta	Grecia	Messico	Bulgaria	Spagna	Svezia	Polonia	Belgio
Storia, geografia e sistema politico	3,56	3,21	3,00	3,20	3,00	3,24	3,12	3,30
Diversi gruppi etnici e sociali	2,83	2,70	2,78	2,63	2,80	2,81	2,59	2,73
La vita quotidiana, la routine, lo stile di vita, cibo, ecc.	3,75	3,42	3,34	3,43	3,57	3,39	3,55	3,59
La cultura giovanile	3,30	2,76	3,00	2,73	3,09	2,53	2,62	2,67
L'istruzione e la vita personale	3,12	2,89	2,91	3,00	2,77	2,84	3,08	2,93
Le tradizioni, il folklore e le attrazioni turistiche	3,44	3,18	3,05	3,07	3,03	3,15	3,11	3,23
La letteratura	3,27	3,32	2,95	3,50	3,37	3,21	3,06	3,15
Altri aspetti culturali (musica, teatro, ecc.)	3,23	2,79	2,93	2,76	2,63	2,70	2,55	2,72
Valori e credenze	3,05	2,76	3,02	2,79	2,71	2,64	2,80	2,86
Le relazioni internazionali	2,73	2,70	2,76	2,53	2,43	2,91	2,90	2,49

* Punteggio medio: 0,00-1,00 = Per niente familiare; 1,01-2,00 = Non abbastanza familiare; 2,01-3,00 = Sufficientemente familiare; 3,01-4,00 = Molto familiare.

I punteggi più alti registrati a Malta rispetto a quelli ottenuti in altri paesi rispecchiano l'effetto di una generazione d'insegnanti cresciuta in un'era in cui telefonini, computer e Internet non erano facilmente a disposizione, o erano ancora agli inizi. Pertanto molti avevano solo la televisione italiana per intrattenerli. Infatti, il 58,3% degli insegnanti d'italiano a Malta ha tra i 20 e i 35 anni e un ulteriore 38,1% ha tra i 36 e i 50 anni. Essi sono dunque cresciuti in un'epoca quando la televisione italiana era popolarissima.

Questi risultati sono anche dovuti alla prossimità geografica e alla condivisione di molte caratteristiche culturali con l'Italia (Caruana, Pace 2015) tanto che Malta è il paese dell'Unione Europea dove l'italiano come lingua straniera è maggiormente diffuso, come riportano i dati del Eurydice-Eurostat (2012). Inoltre, lo sport, la musica, la moda e la cucina italiana fanno parte dello stile di vita di molti maltesi. Le due culture rispettive hanno dei legami stretti, essendo geograficamente vicine, con contatti regolari nel corso del tempo. I risultati indicano, dunque, che insegnare argomenti che trattano la cultura italiana può trarre vantaggio dalle ottime conoscenze socioculturali degli insegnanti d'italiano a Malta, pur non essendo nativi.

3.2 Insegnare le competenze interculturali

Quando è stato chiesto agli insegnanti di enumerare, in ordine d'importanza, otto possibili obiettivi dell'insegnamento di una lingua straniera, con uno (1) come punteggio più basso e otto (8) come quello più alto, gli insegnanti maltesi hanno assegnato un punteggio medio di 5,92 all'associazione tra insegnamento della cultura italiana e alla promozione della cultura e della civiltà del Belpaese. Invece, le categorie che riguardano promuovere atteggiamenti linguistici positivi tramite lo studio della cultura (4,13) e lo sviluppo di una maggiore comprensione della propria identità e cultura (3,02) hanno registrato punteggi inferiori. Ciò potrebbe indicare che spesso si associa la cultura alla trasmissione di informazione, e non necessariamente come un mezzo per promuovere il *savoir être* o per far sì che si rifletta sulla propria identità e su quella altrui.

Ciò è stato investigato ulteriormente chiedendo agli insegnanti di mettere in ordine d'importanza nove obiettivi che riguardano insegnare la cultura durante le lezioni di lingua straniera, elencati nella tabella 2, raggruppati in obiettivi che promuovono il sapere (*knowledge-based*), quelli che promuovono atteggiamenti positivi e altri che promuovono l'abilità di comprendere meglio la propria cultura e quella degli altri, in modo tale da provare empatia quando ci si trova in situazioni interculturali.

Tabella 2. Possibili obiettivi per l'insegnamento della cultura

	Punteggio medio
Obiettivi che promuovono il sapere (informazione)	
Fornire informazioni sulla storia, sulla geografia e sulle condizioni politiche di culture straniere	6,31
Dare informazioni riguardo la vita quotidiana e la routine	6,48
Dare informazioni su valori e credenze condivisibili	4,26
Mostrare una ricca varietà di modi per esprimersi culturalmente (letteratura, musica, teatro, film, ecc.)	5,62
Obiettivi che promuovono atteggiamenti positivi	
Sviluppare una certa apertura e la tolleranza verso altri popoli e altre culture	5,05
Obiettivi che promuovono delle abilità che permettono di comprendere meglio la cultura propria e altrui	
Incoraggiare la riflessione sulle differenze culturali	5,62
Promuovere una maggiore comprensione della propria cultura	4,35
Promuovere la capacità di mettersi nei panni di persone di altre culture	3,80
Promuovere l'abilità di districarsi in situazioni interculturali	3,39

Dai dati risulta che gli insegnanti prediligano gli obiettivi che promuovono il sapere, specialmente quelli che riguardano la vita quotidiana e le routine.

Si osserva che questi obiettivi si ritengono importante sia da parte degli insegnanti maltesi sia da quelli inclusi nell'indagine di Sercu et al. (2005). Tuttavia, rispetto agli insegnanti maltesi, quelli inclusi nello studio di Sercu danno molta importanza anche alla promozione di atteggiamenti aperti e della tolleranza verso altri popoli e culture. Tale obiettivo, invece, è meno prioritario per gli insegnanti maltesi. Si aggiunge che essi fanno paragoni tra le diverse culture per familiarizzare i loro studenti alla cultura straniera. Tuttavia si soffermano di rado su ragionamenti che permettono di riflettere sulla propria identità culturale, malgrado ben l'81% pensi che l'insegnamento di una lingua debba aiutare lo studente a comprenderla meglio.

Il 78,6% degli insegnanti maltesi non è d'accordo con l'affermazione che le competenze interculturali si devono insegnare solo quando sono presenti studenti di etnie diverse nella loro classe: essi affermano che bisogna insegnare le competenze interculturali sempre e comunque, anche in una classe monoetnica. Questo viene confermato dal fatto che il 91,7% è d'accordo, o piuttosto d'accordo, sul fatto che tutti gli studenti debbano acquisire competenze interculturali. Inoltre, solo il 27,4% è d'accordo, o piuttosto d'accordo, con l'affermazione che l'educazione interculturale rafforzi gli stereotipi esistenti degli studenti verso altri popoli e verso altre culture.

Questi dati dimostrano che gli insegnanti d'italiano a Malta hanno una certa apertura verso l'educazione interculturale, anche se spesso non fanno collegamenti tra l'insegnamento della cultura italiana e la promozione di atteggiamenti positivi verso altre culture. Tuttavia ci si deve anche chiedere se queste opinioni trovano anche conferma nella realtà dei fatti, ovvero quando si fanno le lezioni d'italiano a scuola.

Analizzando le attività usate nell'insegnamento della cultura straniera risulta che molte di tali attività sono incentrate intorno al docente, e pertanto non sono necessariamente in linea con ciò che si propone nella glottodidattica comunicativa, che si basa molto sulle iniziative di chi apprende. Sono spesso gli insegnanti che decidono l'argomento culturale di cui si deve parlare in classe, e ciò viene determinato dal curriculum scolastico, o dal corso di lingua, che seguono. I risultati illustrati nella Tabella 3, organizzati in ordine decrescente in base alla frequenza delle attività svolte in classe, dimostrano che si deve scendere fino al nono posto per riscontrare un'attività che vede gli studenti come protagonisti del loro insegnamento:

La didattica delle lingue nel nuovo millennio, 185-198

Tabella 3. Frequenza di attività usate nell'insegnamento della cultura straniera (italiana nel caso di Malta)

	Media maltese	Media non maltese*
1. Uso video, dvd o internet per mostrare aspetti della cultura italiana.	2,90	2,09 (8)
2. Racconto ai miei studenti le mie esperienze riguardo l'Italia.	2,77	2,34 (5)
3. Racconto ai miei studenti quello che ho sentito (o letto) dell'Italia.	2,70	2,67 (1)
4. Porto oggetti della cultura italiana in classe.	2,58	2,01 (12)
5. Chiedo ai miei studenti di paragonare un aspetto della loro cultura con lo stesso aspetto nella cultura italiana.	2,58	2,50 (3)
6. Spiego come la cultura italiana sia rappresentata nei materiali che uso in classe.	2,56	2,29 (6)
7. Parlo con i miei studenti riguardo agli stereotipi che caratterizzano il popolo italiano.	2,46	2,40 (4)
8. Decoro la mia classe con poster che raffigurano aspetti della cultura italiana.	2,40	2,09 (11)
9. Chiedo ai miei studenti di pensare come sarebbe vivere in Italia.	2,32	2,09 (10)
10. Chiedo ai miei studenti di pensare a quale immagine dell'Italia e degli Italiani i media usano.	2,29	2,09 (9)
11. Racconto ai miei studenti il perché trovo affascinante o strana la cultura italiana.	2,17	2,60 (2)
12. Tratto aspetti della cultura italiana sui quali non mi sento a mio agio o ho un'opinione negativa a riguardo.	2,06	1,83 (15)
13. Chiedo ai miei studenti di esplorare qualche aspetto della cultura italiana.	2,01	2,00 (13)
14. Chiedo ai miei studenti di descrivere un aspetto della loro cultura in italiano.	1,96	2,22 (7)
15. Chiedo ai miei studenti di partecipare a dei giochi di ruolo dove s'incontrano persone di culture diverse.	1,98	1,88 (14)
16. Invito una persona italiana a parlare alla mia classe.	1,69	1,46 (16)

* Tra parentesi c'è la posizione in cui si classificano le attività elencate nei paesi inclusi in Sercu et al. (2005). Punteggio medio: 0,00-1,00 = mai; 1,01-2,00 = una volta ogni tanto; 2,01-3,00 = spesso (più di una volta all'anno).

Dall'esito riportato in questa tabella si conferma che gli insegnanti prediligono la trasmissione di informazioni culturali e che si dà poco rilievo all'acquisizione di abilità interculturali. Benché la conoscenza e la comprensione di nozioni culturali (*savoir comprendre*) siano importanti, i dati mostrano il poco spazio che si riserva per verificare se gli apprendenti sviluppino atteggiamenti positivi verso le culture altrui (*savoir engager*). È fuor di dubbio che quest'ultimo *savoir* sia difficile da portare in classe

perché ha a che fare con un processo intriso di emozioni, di credenze e di valori, piuttosto che con fatti (Byram, Gribkova, Starkey 2002): tuttavia se la cultura italiana nella classe L2 si riduce alla trasmissione di fatti, si perde l'occasione di rifletterci in maniera approfondita, di paragonarla alla propria e di usarla anche per imparare a decentrarsi e per riflettere maggiormente sulla diversità.

Le prime quattro attività che gli insegnanti maltesi prediligono per l'insegnamento della cultura (tab. 3) indicano che si fa uso di strumenti tecnologici o che ci si basa sulle proprie esperienze. Le attività che promuovono una certa empatia, in cui si parla di diversità o che richiedono riflessioni, non sono attività proposte molto spesso. Se si paragonano i risultati degli insegnanti maltesi a quelli dei loro colleghi della ricerca di Sercu et al. (2005) non emergono delle differenze di notevole rilievo anche se si nota che «raccontare agli studenti perché trovano affascinante o strana la cultura italiana» e «chiedere agli studenti di descrivere un aspetto della loro cultura in italiano» sono più importanti per loro rispetto a quanto lo siano per i maltesi. Analizzando le altre preferenze degli insegnanti stranieri si nota che danno molta importanza anche alla promozione di un atteggiamento aperto e di tolleranza verso altri popoli e altre culture (Castro, Sercu 2005). Tale obiettivo si trova al quinto posto nelle preferenze degli insegnanti maltesi, con un punteggio medio di 5,05.

Solo il 3,6% degli insegnanti maltesi afferma di integrare totalmente cultura e lingua, confermando la dicotomia tra le due nozioni. Questo dato è simile ai risultati ottenuti in altri paesi dove, nella maggior parte dei casi, con l'eccezione di quelli messicani, greci e svedesi, sono pochi gli insegnanti che dichiarano di integrare lingua e cultura in maniera totale. La maggior parte degli insegnanti ha scelto le seguenti opzioni: «80% insegnamento della lingua - 20% insegnamento della cultura» (41,7%) e «60% insegnamento della lingua - 40% insegnamento della cultura» (47,6%) rispecchiando perfettamente i risultati ottenuti dagli insegnanti che hanno partecipato all'indagine di Sercu et al. (2005).

Se si analizzano le prove d'esame, alle quali gli insegnanti maltesi danno ancora molto peso e alle quali spesso adattano il loro metodo d'insegnamento, si nota che gli argomenti culturali vengono inseriti in un esercizio a sé stante, basato perlopiù su fatti storici e geografici da imparare a memoria, con poche connessioni con altri aspetti della lingua italiana. Perciò anche se nel sillabo (DQSE 2012) si fa riferimento all'interculturalità, in verità si dà pochissimo spazio per lo sviluppo di abilità interculturali. Si riportano alcune osservazioni che cinque insegnanti maltesi fanno in merito a questa situazione, che confermano come l'inclusione degli argomenti culturali come materiale per l'esame d'italiano attuale stia condizionando negativamente le possibilità di affrontare tematiche interculturali in modo critico e riflessivo:

- i. Il sillabo è molto vasto e quando s'insegna la cultura a volte, ci si dilunga;
- ii. Troppe cose da fare. Qualche volta insegnare la cultura sembra tempo perso;
- iii. Per via degli esami, è più importante insegnare la lingua;
- iv. Il sillabo è troppo vasto e trovo anche che l'apprendimento del lessico e della grammatica, usati in un contesto, siano più importanti. Se avessi più tempo, insegnerei volentieri più cultura. Ritengo che anch'essa sia importante;
- v. Questioni collegate al sillabo che dev'essere completato per l'esame. Anche lo stesso sillabo culturale è pieno di nozioni che devono essere imparate a memoria. (Micallef 2016, 66-7)

In sintesi emerge un quadro non molto distante da quello riportato da Sercu et al. (2005), che dimostra che lingua e cultura sono spesso trattate separatamente, con pochi collegamenti espliciti tra l'una e l'altra. L'insegnamento L2 si inserisce in un contesto culturale, ma spesso ciò non permette ai discenti di sviluppare atteggiamenti interculturali, come una maggiore comprensione della cultura altrui, le riflessioni critiche, il decentrarsi e l'empatia. A Malta, peraltro, dove si dà molta importanza agli esami e alla valutazione sommativa, si trova poco spazio per fare queste riflessioni durante l'ora d'italiano. Gli insegnanti maltesi, tuttavia, sono disposti a capire meglio come possano integrare la cultura italiana nelle loro lezioni anche per via della loro ottima conoscenza di essa, ben superiore rispetto a quella che risulta nel caso dei loro colleghi che insegnano italiano in altri paesi.

4 Un progetto didattico interculturale

Alla luce dei risultati ottenuti, è stato opportuno intraprendere un progetto didattico basato su un racconto creato per sviluppare le competenze interculturali degli studenti maltesi d'italiano (Micallef 2016). Tramite questo racconto facile e divertente, ma al tempo stesso istruttivo, è stato possibile proporre alcune somiglianze e differenze tra le culture italiane e maltesi proponendo attività didattiche di natura interculturale. Il racconto, costruito appositamente per promuovere riflessioni interculturali, si basa su due personaggi, Italo e Melita, alieni gemelli che dopo aver avuto un incidente con le loro astronavi, cadono sul nostro pianeta. Uno atterra in Italia e l'altra a Malta. La creazione di Italo e Melita, in aggiunta ai loro dialoghi e agli esercizi che li seguono, sollecitano delle discussioni sugli stereotipi e sulle percezioni pre-esistenti, avvalendosi della curiosità degli apprendenti e del loro piacere della scoperta. Ciò gli consente di cambiare prospettiva e di riflettere sugli stereotipi e sui pregiudizi. Le lezioni, metodologicamente e

contenutisticamente compatibili con il programma scolastico della prima media, trattano argomenti vari, tra i quali la geografia, Roma e Valletta, le abitudini dei ragazzi italiani, il cibo, i mezzi di trasporto e le feste popolari. Tutte le lezioni, di quaranta minuti ciascuna, sono state create *ad hoc* per studenti di prima media (11-12 anni) che hanno appena cominciato a studiare l'italiano come L2.

Il programma si basa su un approccio umanistico affettivo ed è stato proposto ad alunni maltesi durante l'anno scolastico 2015-16. Ogni lezione è stata introdotta da un dialogo o da un brano che vedeva come protagonisti i due alieni, Italo e Melita. Una racconta all'altro che cosa vede nel paese in cui si trova e gli esercizi servono come base per stimolare la discussione in classe, promuovendo abilità comunicative e riflessioni di tipo interculturale. Il nesso tra la cultura maltese e quella italiana è stato ulteriormente investigato da parte degli studenti quando gli è stato dato un compito, a detta loro insolito, di *linguistic landscaping*. Dopo aver fatto la lezione riguardo al cibo, gli studenti avevano il compito di cercare nelle dispense di casa propria, alimenti o ingredienti prodotti in Italia, scattare delle foto per poi portarle in classe e discutere assieme ai loro compagni quanto la cucina italiana somiglia a quella maltese. Ovviamente c'erano delle differenze, ma anche moltissime somiglianze.

La creazione dei brani e degli esercizi ha comportato molto tempo e molta pazienza, ma quando sono stati proposti agli apprendenti si è constatato che lingua e cultura si possono amalgamare mentre si svolgono attività di ascolto e di lettura in italiano. Gli studenti, nella valutazione del progetto, hanno confermato che capivano meglio sia l'informazione culturale sia le nozioni linguistiche quando venivano presentati dai due personaggi creati *ad hoc* e che ciò gli ha consentito di fare riferimento a quello che imparavano in altre materie. Questo è capitato, in special modo, nelle attività create per insegnare alcuni aspetti culturali riguardo alla città di Roma. Gli studenti hanno confrontato le città di Roma e Valletta e hanno identificato gli aspetti che le due città avevano in comune. Ciò non si presentava in modo esplicito perché si dava l'opportunità agli allievi di esplorare e di discutere le possibili risposte tra loro. Per fare questo compito hanno fatto riferimento a informazioni imparate durante altre lezioni, come quelle di geografia e storia. I due personaggi immaginari hanno rappresentato un punto di riferimento per gli studenti, il quale ha favorito l'abbassamento del filtro affettivo. Ricordandosi di Italo e di Melita, gli apprendenti identificavano dove questi due personaggi si erano trovati e che cosa avevano fatto, riducendo il rischio che le informazioni apprese si dimenticassero perché collocate nella memoria a breve termine.

5 Conclusione

Le scuole di oggi rappresentano la continuazione della lunghissima storia dell'italiano a Malta. In assenza della possibilità di parlare in italiano a Malta, come accadeva molti anni fa, la classe di lingua italiana costituisce uno dei contesti più importanti e vivaci dove i giovani maltesi sono esposti alla lingua e alla cultura italiana. Più si è inclini a percepire gli obiettivi dell'insegnamento di una lingua straniera anche in termini di competenza interculturale, favorendo la crescita personale degli allievi mettendoli in grado di compiere atti comunicativi efficaci nei contesti interculturali, più ci sarà la possibilità di includere aspetti interculturali per insegnare la lingua (Castro, Sercu 2005). Apprendere una lingua straniera non si limita all'esposizione di una serie di nozioni o a informazioni culturali da memorizzare perché la cultura non è un 'qualcosa in più' da imparare, bensì una parte integrale dell'apprendimento di ogni studente (Benucci 1995).

Anche se molti insegnanti maltesi hanno maggiori conoscenze della cultura italiana rispetto ai loro colleghi che insegnano italiano in altri Paesi, il loro metodo d'insegnamento è poco caratterizzato dalla promozione di competenze interculturali. Ciò è dovuto maggiormente all'effetto che la preparazione per gli esami ha sull'insegnamento, che probabilmente rappresenta una delle cause maggiori per cui vi sono alcune lacune nelle tecniche d'insegnamento per promuovere l'acquisizione dei vari *savoirs*. Tuttavia, le basi ci sono: molti insegnanti sono familiari con la cultura italiana e ne hanno una percezione positiva; i legami tra Malta e l'Italia sono secolari, e oggi sono facilitati dalle maggiori possibilità di viaggiare in Italia. Infine, il contatto linguistico tra il maltese e l'italiano va sfruttato per sottolineare i collegamenti tra i due paesi e tra le rispettive culture. Questo si dimostra tramite il progetto didattico interculturale (Micallef 2016) descritto brevemente in questo contributo, che rappresenta un esempio di come le culture italiane e maltesi si possono proporre in classe durante le lezioni di lingua.

Bibliografia

- Benucci, Antonella (1995). «Relativismo culturale e culture a contatto: Un approccio didattico». Vannini, Ester (a cura di), *Atti del Corso di formazione per personale docente della Scuola Secondaria di II grado da destinare alle Istituzioni Scolastiche Italiane all'estero*. Siena: Università per Stranieri di Siena, 89-106.
- Brincat, Joseph (2011). *Maltese and other Languages*. Malta: Midsea Books.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for*

- Teachers* [online]. Strasbourg: Language Policy Division. URL http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf (2018-01-11).
- Caruana, Sandro (2003). *Mezzi di Comunicazione e Input Linguistico. L'Acquisizione dell'Italiano*. Milano: Franco Angeli.
- Caruana, Sandro (2012). «Italian in Malta: a Socio-Educational Perspective». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(5), 602-14.
- Caruana, Sandro; Pace, Mario (2015). «Percorsi dell'italiano a Malta: storia, intrattenimento, scuola». Ostinelli, Marcello (a cura di), *La Didattica dell'Italiano. Problemi e Prospettive*. Locarno: SUPSI, 242-52.
- Caruana, Sandro; Scaglione, Stefania (2017). «Multilinguismo e inclusione dei *Migrant Learners* nella scuola maltese: scenari e prospettive» [online]. *Symposia Melitensia*, 13, 25-40. URL <https://goo.gl/EHoxVL> (2018-01-11).
- Castro, Paloma; Sercu, Lies (2005). «Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time». Sercu et al. 2005, 2-199.
- DQSE, Directorate for Quality and Standards in Education (2012). *Italian Curriculum Units with Examples of Teaching Activities: Form 1*. Malta: MEDE.
- Eurydice; Eurostat (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012* [online]. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Agency. URL http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf (2018-03-07).
- Fenech, Krystle (2017). *La commutazione di codice interfrasale e intrafrasale nel 'teacher talk' della didattica d'italiano L2* [Tesi Bachelor of Education (Hons), non pubblicata]. Malta: Università di Malta.
- Micallef, Marco (2016). *Insegnare la lingua e la cultura italiana tramite un approccio interculturale* [Tesi Master of Education, non pubblicata]. Malta: Università di Malta.
- Sercu, Lies; Bandura, Ewa; Castro, Paloma; Davcheva, Leah; Laskaridou, Chryssa; Lungdren, Ulla; Méndez García, Maria del Carmen; Phyllis, Ryan (eds.) (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La formazione degli alfabetizzatori di adulti stranieri e la tipologia di corsi in Italia, Francia e Spagna

Modelli a confronto

Paolo Nitti

(Università degli Studi dell'Insubria, Italia)

Abstract This paper presents the results of a survey on the typology of literacy courses for adult non-native speakers in Turin, Marseilles and Seville and the teaching methods used in them. The internationalisation of university curricula has highlighted the need to compare the training systems available for access to all forms of teaching, from primary to university education, as well as professional training. The survey was administered to the teachers involved in these courses, and the analysis shows that, although many teachers attended language education and refresher courses, few of them were taught the principles of the acquisition of reading and writing. In the light of the data obtained, these literacy courses for adult non-native speakers have the same characteristics as any other course, but the role of volunteers is very relevant. In order to compare teaching programs in EU countries, an investigation of the university programs for language teaching and literacy is necessary.

Sommario 1 Il contesto della ricerca. – 2 Il questionario. – 3 Analisi dei dati. – 3.1 La tipologia dei corsi. – 3.2 I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato sociale. – 3.3 Le caratteristiche dei docenti di alfabetizzazione e di lingua seconda. – 3.4 I metodi per l'alfabetizzazione.

Keywords Literacy. Alphabetization. Teachers Training. Second Language.

1 Il contesto della ricerca

L'alfabetizzazione degli adulti stranieri è un settore di ricerca particolarmente stimolante, poiché caratterizzato da una prospettiva interdisciplinare (Bazzanella 2014).



Negli ultimi anni, l'insegnamento della lettoscrittura rivolto ad apprendenti analfabeti è stato messo in rilievo dagli organi preposti alle politiche linguistiche dell'Unione Europea, configurandosi come settore di ricerca innovativo e multidisciplinare.

Per quanto concerne il mondo accademico italiano, l'alfabetizzazione degli adulti è stata storicamente oggetto di studio delle discipline pedagogico-didattiche, ma di recente grazie alla presa di coscienza da parte

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-13

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

delle istituzioni dei nuovi bisogni formativi degli apprendenti stranieri, sono fioriti i primi interessi di stampo linguistico e glottodidattico.

L'internazionalizzazione dei percorsi universitari ha messo in rilievo la necessità di comparare i sistemi di formazione per l'accesso a tutte le forme di insegnamento, dalla formazione primaria a quella universitaria, transitando per quella professionale, e la formazione dei docenti rientra all'interno delle pratiche di internazionalizzazione dei percorsi formativi.

A partire da queste riflessioni in merito all'esigenza di descrivere una panoramica di interventi formativi in contesto europeo, si è scelto di analizzare i corsi di alfabetizzazione per adulti stranieri in Italia, Francia e Spagna, prendendo a titolo di esempio tre città selezionate sulla base della presenza significativa di questi corsi e dell'utenza oggetto di analisi: adulti stranieri analfabeti.

Le città considerate sono state Torino, Marsiglia e Siviglia, e la selezione è avvenuta per mezzo dei dati sull'utenza ricavati dall'Osservatorio Comunale della Città di Torino 2014/15, dal rapporto dell'Institut National de la Statistique et des Études Économiques 2015 e dall'Instituto Nacional de Estadística (Nota de Prensa 2015).

La prima fase operativa si è concretizzata nella disamina della tipologia di corsi di alfabetizzazione presenti all'interno dei panorami territoriali; successivamente, attraverso la presentazione di questionari, si sono rilevati i percorsi formativi degli insegnanti rispetto alle istituzioni dei Paesi oggetto di indagine.

Il campione rappresentativo dei docenti si è basato su 50 alfabetizzatori per Torino e Marsiglia e 43 per Siviglia; i partecipanti sono stati individuati per mezzo delle istituzioni di afferenza e dei corsi di alfabetizzazione erogati. Gli insegnanti sono stati invitati a rispondere a un questionario anonimo online. Si sono indagate le esperienze didattiche, le metodologie, gli approcci e le tecniche, e i percorsi formativi dei docenti; permettendo di apprezzare, nel corso di una fase successiva, la classificazione statistica degli item.

Al termine delle fasi di ricerca, attraverso l'analisi dei dati, è stato possibile delineare una tassonomia dei corsi di alfabetizzazione, esaminando la struttura degli insegnamenti, i percorsi formativi dei docenti e l'operatività metodologico-didattica per l'alfabetizzazione degli adulti stranieri nei tre contesti europei. L'obiettivo della ricerca è di definire alcune caratteristiche a livello internazionale individuando analogie e differenze all'interno di contesti istituzionali differenti, rispetto alla formazione dei docenti alfabetizzatori e alla tipologia dei corsi.

2 Il questionario

Per delineare le caratteristiche dei corsi di alfabetizzazione ed elaborarne una classificazione, ci si è basati, in via preliminare, sulle informazioni disponibili rispetto alle schede dei corsi visibili online; gli obiettivi, la durata, il periodo e la fascia oraria sono quasi sempre elementi espliciti e di facile reperibilità, mentre il nome del docente e l'impostazione metodologica sono specificità da indagare con maggiore profondità.

Per avere una conferma riguardo alla struttura dei corsi e per reperire le informazioni della ricerca, è stato predisposto un questionario breve, da far compilare ai docenti responsabili dei corsi di alfabetizzazione.

Il questionario è stato inoltrato ai docenti, intercettati sulla base dei dati forniti dalle segreterie delle agenzie formative erogatrici dei corsi di alfabetizzazione pubblicizzati online, nell'intervallo fra novembre del 2016 e gennaio del 2017.

Le domande vertono sui corsi di alfabetizzazione relativi all'anno 2015/16 e si sono valutati 44 corsi a Torino, 36 a Siviglia e 21 a Marsiglia. I 193 informanti sono suddivisi in base alla città nella quale operano e precisamente hanno partecipato all'indagine 50 docenti a Torino, 50 a Siviglia e 43 a Marsiglia.

Grazie alla diffusione del questionario che le agenzie formative hanno consentito, è stato possibile contattare anche alcuni docenti che hanno operato sull'alfabetizzazione, anche in forma discontinua, nel biennio precedente, consentendo di ampliare il campione e di renderlo maggiormente rappresentativo rispetto alla popolazione.

Il questionario, tradotto in spagnolo e in francese, comprende 30 quesiti: 10 di natura socio-anagrafica rispetto agli insegnanti, 13 sulla tipologia dei corsi e 7 sulla metodologia per l'alfabetizzazione. La durata media per la compilazione è di circa 20 minuti. Al fine di facilitare la fase di analisi dei dati, tutte le domande prevedono una scelta multipla, senza rinunciare all'indagine di aspetti particolari di natura qualitativa; alla fine di ogni sezione è stato disposto uno spazio apposito.

All'interno della parte socio-anagrafica, si sono valutati, oltre all'età e alle domande di rito, il titolo di studio, la preparazione in didattica della lingua seconda, in didattica dell'alfabetizzazione e la disponibilità ad aggiornarsi dei docenti.

I quesiti sulla tipologia dei corsi riguardano il periodo di svolgimento, la natura del corso, l'utenza, i materiali impiegati, il contesto di insegnamento e l'ente erogatore, permettendo di estendere e di verificare le informazioni presenti all'interno delle schede dei corsi visibili online.

L'indagine sulla metodologia (Nitti 2015; Di Pinto 2014) prevede domande esplicite relative alle tecniche, agli approcci e alle strategie di insegnamento, e domande rispetto a situazioni tipiche, con scelte di natura metodologica (es.: spiego prima le vocali, parto dalle parole, ecc.).

I rimandi alle situazioni esemplificative sono serviti per sopperire a una mancanza eventuale di conoscenza sulla terminologia specialistica della glottodidattica o per verificare la coerenza delle risposte precedenti.

Alla fine di ogni parte è stato inserito uno spazio per le note, finalizzato a cogliere aspetti qualitativi altrimenti impossibili da intercettare. Il questionario è stato compilato e trasmesso in forma telematica o cartacea.

3 Analisi dei dati

Una volta raccolti i questionari compilati, si è operata l'analisi dei dati, uniformando i dati provenienti dai questionari cartacei e online, eliminando i questionari restituiti e non compilati (4), ed elaborando i dati mediante grafici, tabelle e stringhe. Per mezzo dell'analisi è stato possibile delineare l'andamento dei corsi di alfabetizzazione nei tre contesti europei, inquadrandone la tipologia e le dinamiche di formazione, di metodologia e di reclutamento del personale docente.

3.1 La tipologia dei corsi

Il primo criterio per indagare la natura dei corsi di alfabetizzazione è relativo al periodo di svolgimento: in tutte le città, il mese privilegiato per la partenza dei corsi è settembre, seguito da gennaio. Si osserva un azzeramento significativo nei mesi estivi - a Torino a partire da giugno, mentre nelle altre città da luglio.

Questi dati sembrerebbero confermare che i corsi di alfabetizzazione sarebbero interpretati dalle agenzie formative e delle istituzioni come qualsiasi intervento formativo, rientrando a pieno titolo all'interno di una scansione temporale dei cicli ordinari di istruzione e tralasciando le esigenze dettate dai flussi migratori e dall'utenza: in generale, all'interno delle grandi città, l'estate rappresenta un momento in cui l'offerta di lavoro si riduce, con l'eccezione del settore turistico-ricettivo, consentendo la frequenza di corsi.¹

I corsi intensivi sono pochi, meno del 10% del totale, e generalmente durano 60 ore, nonostante siano stati avviati progetti a Siviglia di circa 200 ore. Al di là dei progetti, che vedono coinvolti generalmente pochi utenti, per lo più appartenenti a casistiche specifiche, gli insegnamenti prediligono un andamento scaglionato nel tempo, generalmente con lezioni di due ore, per due o tre volte alla settimana.

¹ I progetti estivi relativi all'alfabetizzazione di adulti stranieri a Torino, relativi al 2012-14 (Associazione Alistra Onlus-Biblioteche Civiche Torinesi) e al 2015-16 (Centro Interculturale della Città di Torino), hanno incontrato molte adesioni, spesso i posti disponibili rappresentavano meno della metà delle domande di iscrizione.

In media viene preferita la fascia serale, probabilmente per ragioni legate all'utenza, e i corsisti appartengono in buona misura (più del 75%) a categorie vulnerabili: richiedenti asilo, rifugiati, vittime della tratta.

Alcuni corsi, soprattutto a Siviglia, consentono l'iscrizione anche di adulti nativi analfabeti, ma nessun corso analizzato ha presentato questa circostanza.

Molti docenti intervistati riferiscono che i loro corsi intercettano i soggetti in situazione di svantaggio, poiché i bandi per l'erogazione dipendono in buona misura dal settore sociale, a livello di finanziamento. In effetti è possibile ipotizzare che l'analfabetismo totale degli adulti stranieri sia una dinamica rivolta a situazioni di povertà, di precarietà rispetto al percorso migratorio e di mancanza di opportunità nel contesto nativo o di arrivo.

Limitatamente alla città di Torino, si osserva una percentuale consistente di adolescenti stranieri analfabeti all'interno dei corsi per adulti (più del 35%), sebbene lo stesso ambito territoriale presenti molti corsi rivolti in maniera specifica a questo tipo di utenti.²

I materiali sono forniti dagli enti all'interno di tutti i corsi analizzati e sono costituiti da dispense o da libri per l'alfabetizzazione poco dispendiosi (massimo 12 euro). In tutti i corsi torinesi non ci si affida a un unico libro di testo, ma si preferiscono dispense autoprodotte dai docenti o selezioni di parti di manuali differenti.

Alcuni insegnanti, soprattutto spagnoli, riferiscono nelle note presenti all'interno del questionario che i libri di testo sono spesso inadeguati, disponendo di unità didattiche progettate per bambini nativi, spesso infantili e prive di rimandi chiari alla didattica della lingua seconda.

Più della metà degli insegnamenti analizzati sono inseriti all'interno di progetti più ampi che comprendono l'assistenza sociale e sanitaria, consulenze psicologico-educative, e assistenza per le pratiche burocratiche relative ai documenti per il soggiorno e per la richiesta di asilo. All'interno di un quadro così ampio, alcuni docenti vedono sovrapporre la propria figura professionale a quella di altri settori, non arrivando a definire bene i confini di un ambito rispetto all'altro: nelle note più del 7% degli insegnanti ha dichiarato di aver aiutato i corsisti al di fuori del corso e della mansione di docenza, nell'ambito del progetto di riferimento.

Oltre alla commistione di ruoli, diffusa soprattutto nel volontariato e nel privato-sociale, gli alfabetizzandi hanno interagito con educatori, psicologi e assistenti sociali anche nel corso delle lezioni, per interventi partecipati o per sostituzioni (più del 75% dei casi analizzati).

2 Tra i corsi di alfabetizzazione rivolti ad adolescenti, gestiti dal Comune di Torino, emergono il *Progetto Masnà* e il *Progetto Minori*, attivi da quasi dieci anni.

3.2 I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato sociale

I percorsi di insegnamento rispetto all'alfabetizzazione sono generalmente erogati da agenzie formative che operano nel settore pubblico o nel privato. Il settore privato, in questi casi, tende a compensare una carenza di offerta pubblica, laddove si verifichi una domanda di formazione che non riesce a essere soddisfatta, in base alle risorse messe a disposizione dagli enti pubblici.

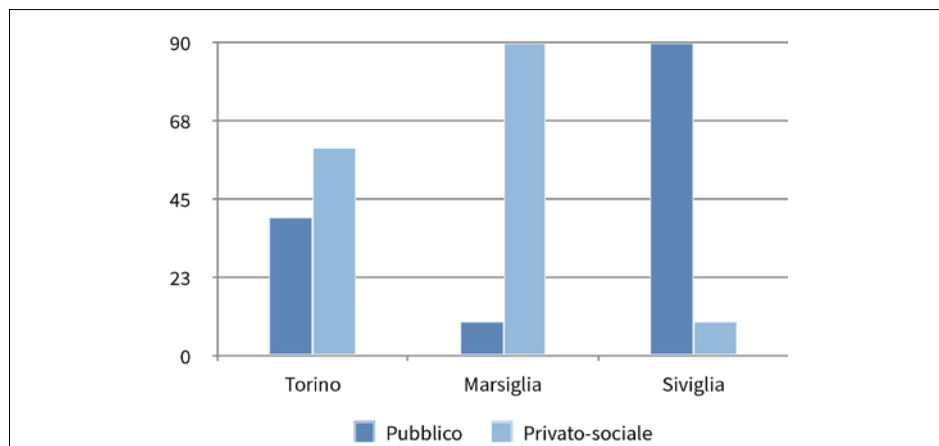


Grafico 1. I corsi di alfabetizzazione fra il pubblico e il privato-sociale

Come emerge dal grafico 1, la maggior parte dei corsi di alfabetizzazione a Torino e a Marsiglia sono erogati e gestiti dal privato-sociale, mentre a Siviglia il comparto pubblico svolge un ruolo significativo; le istituzioni pubbliche a Torino si occupano più del 40% dell'offerta, mentre a Siviglia figurano quasi la totalità degli interventi.

È da riferire che molti dei corsi erogati a Torino e a Marsiglia da parte di enti e associazioni del privato-sociale ricevono fondi e partecipano a bandi pubblici, rendendo difficile operare una divisione netta fra pubblico e privato-sociale.

Mentre a Torino e a Siviglia è consistente il ruolo dell'associazionismo rispetto al privato-sociale, a Marsiglia figura, tra i principali proponenti dei corsi di alfabetizzazione e di lingua seconda rivolti ad adulti, la Vinci, società privata che gestisce parte delle autostrade francesi e che utilizza i propri fondi per finanziare le iniziative di carattere formativo.

La Croce Rossa organizza corsi di alfabetizzazione rivolti ai rifugiati politici e ai richiedenti asilo in tutti i contesti analizzati, ma a Torino gli studenti coinvolti sono molti di più, se si considerano gli altri contesti,

probabilmente perché la sede è periferica rispetto alla città, rendendo difficoltosa la collaborazione con altre associazioni o altri enti, ed è uno dei centri di prima accoglienza.

In tutte le città, considerate nella ricerca, non sono stati rilevati corsi di alfabetizzazione a pagamento, a meno che non si tratti di didattica rivolta ai bambini, evidenziando ulteriormente che, a differenza di quanto accade per una parte dell'insegnamento delle lingue seconde, l'utenza non è in grado di investire risorse economiche per la formazione.

3.3 Le caratteristiche dei docenti di alfabetizzazione e di lingua seconda

La presenza di docenti con età superiore ai 50 anni è consistente a Torino (più dell'80%), mentre la fascia inferiore ai 50 anni è rappresentativa a Marsiglia e a Siviglia.

Dai dati emerge una forte presenza di docenti alfabetizzatori ultrasessantenni a Torino: in buona parte sono insegnanti di scuola primaria in pensione, in possesso di alcune delle competenze necessarie ad alfabetizzare i corsisti. Il fatto di aver lavorato con bambini nativi, di aver alfabetizzato e insegnato la L1 e di aver seguito un approccio alfabetico-sillabico - impostazione tradizionale in Italia - costituisce un fattore di divergenza rispetto alla didattica dell'alfabetizzazione rivolta a studenti adulti stranieri analfabeti; ciononostante rappresenta un bagaglio di esperienze che molti docenti esperti di L2 non hanno maturato (Di Pinto 2014).

Gli alfabetizzatori con meno di 20 anni sono ridotti in tutti i contesti analizzati, contrariamente a quanto accade per la didattica della lingua seconda (Nitti 2013). La didattica dell'alfabetizzazione rappresenta una sfida differente, per certi versi ulteriore, rispetto alla didattica della lingua seconda e, anche se molti giovani si imbattono nell'insegnamento delle L2 sulla base della loro conoscenza delle L1, quando si insegna a leggere e a scrivere occorrono competenze specifiche che anche il senso comune riconosce.

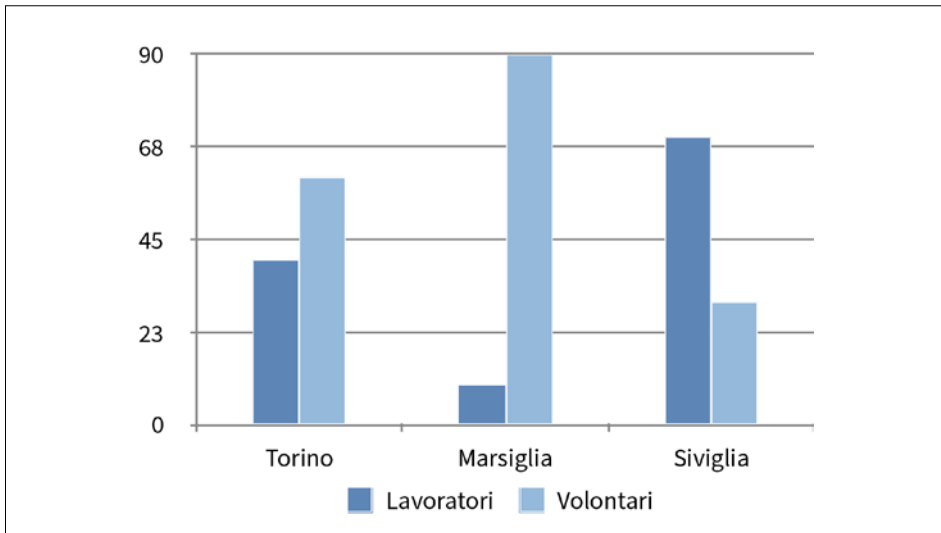


Grafico 2. Docenti lavoratori e volontari

Un aspetto secondario rispetto ai processi di acquisizione della lettoscrittura e della lingua seconda, ma vitale per molti dei docenti che operano all'interno dei corsi, riguarda l'inquadramento; mentre a Siviglia gli insegnanti lavoratori costituiscono la maggior parte dell'organico impiegato per i corsi di alfabetizzazione, a Torino e soprattutto a Marsiglia, la situazione è rovesciata e si assiste a un numero significativo di docenti volontari.

Rispetto all'inquadramento, in tutte e tre le città si osserva una contrattazione atipica del lavoro: oltre ad alcuni insegnanti strutturati all'interno dei centri di formazione professionale, nelle scuole statali o comunali e nei centri di formazione degli adulti, in prevalenza lavorano sull'alfabetizzazione docenti a contratto, a chiamata e vincitori di bandi annuali o biennali. Alcuni insegnanti rientrano all'interno di percorsi di tirocinio curricolare ed extracurricolare, soprattutto a Siviglia e a Torino.

Se l'inquadramento professionale è irrilevante ai fini dell'acquisizione linguistica, non si può dire lo stesso per quanto concerne la qualità della glottodidattica: l'abuso del volontariato e del lavoro precario comporta senza dubbio dispersione, nel momento in cui si trovino opportunità migliori, e potrebbe pregiudicare l'impegno rispetto all'aggiornamento e alla preparazione delle lezioni (Demetrio, Moroni 1980).

Il volontariato svolge un ruolo essenziale rispetto a molti settori socio-assistenziali in Italia e all'estero, ed è ragionevole comprendere perché i corsi rivolti a utenze svantaggiate si servano della prestazione di volontari; non sempre si dispone di fondi per erogare insegnamenti necessari, nonostante il bisogno di formazione da parte dell'utenza.

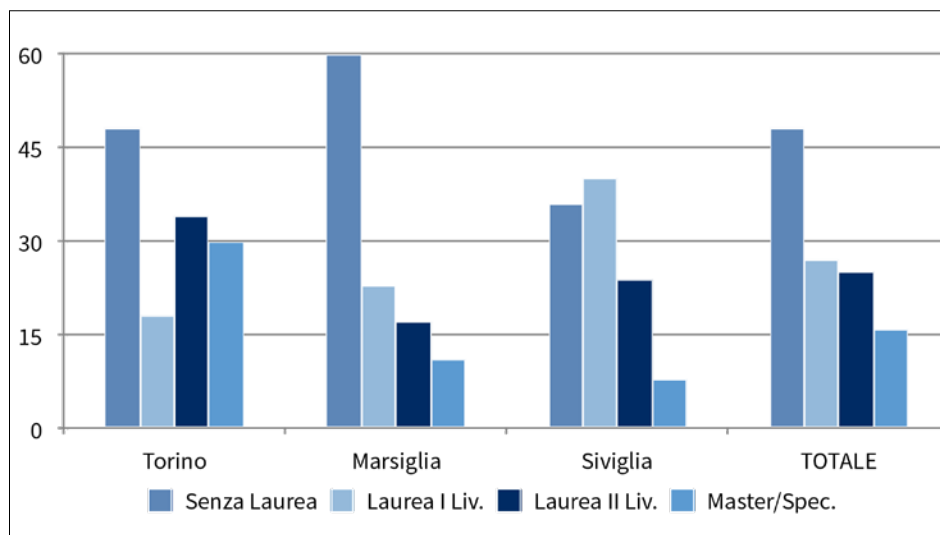


Grafico 3. Docenti e titoli di studio

La presenza di docenti non qualificati per quanto concerne i titoli di studio è significativa in tutti i contesti esaminati, in particolare a Marsiglia e a Torino. In linea di massima si assiste ad una correlazione fra il titolo di studio e il contesto di insegnamento: se il corso di alfabetizzazione è remunerato, i docenti presentano un titolo abbastanza alto (Master e specializzazioni *postlauream*), mentre se si tratta di volontariato, non si bada al titolo di studio.

Le specializzazioni dopo la laurea sono particolarmente evidenti a Torino, così come la presenza di docenti che hanno conseguito la laurea magistrale.

Se si analizza il percorso formativo, appare manifesto che in tutti i contesti, quando si tratta di alfabetizzazione, i percorsi in scienze della formazione e dell'educazione sono rilevanti (più del 60%) e si profilano maggioritari, mentre le lauree in glottodidattica, in lingue e in linguistica rappresentano una minoranza (10%).

Le lauree di altri percorsi umanistici, in particolare in letteratura, storia e in filosofia rappresentano un'altra buona parte dei titoli dei docenti (25%), sebbene accompagnati da corsi di aggiornamento in didattica della lingua seconda.

Le lauree scientifiche sono poco rilevanti ai fini statistici, rappresentano poco più del 5% e riguardano nell'ordine matematica, fisica e informatica; i docenti laureati in discipline scientifiche sono tutti volontari e ultrasessantenni.

Risulta maggiormente problematico identificare i percorsi formativi, soprattutto francesi e spagnoli, in scienze e discipline umane; in questi

casi è complicato stabilire se i piani di studio includano la glottodidattica e la linguistica e in quale misura rispetto al corso di laurea.

La discussione di tesi di laurea in didattica dell'italiano L2 e in glottodidattica è inferiore al 15%; per quanto concerne la didattica dell'alfabetizzazione, il 17% degli informanti dichiara di aver elaborato una tesi di laurea, ma riguardo all'insegnamento della lettoscrittura rivolto a bambini e con un'impostazione didattico-pedagogica.

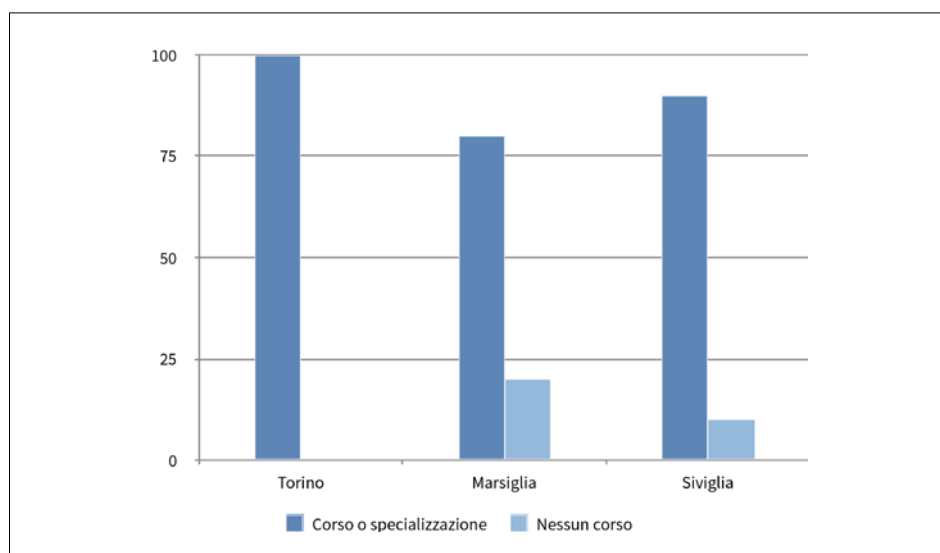


Grafico 4. Preparazione dei docenti in Didattica della L2

La didattica della lingua seconda e delle lingue straniere non rappresenta un settore sconosciuto per la maggior parte dei docenti dei corsi presi in esame. Questi dati possono essere interpretati come un successo da parte delle politiche universitarie dei tre Paesi rispetto alla glottodidattica, perché quasi tutti i docenti intervistati dichiarano di aver svolto almeno un corso di formazione in didattica delle lingue moderne.

L'università interpreta un ruolo significativo, perché gestisce la maggior parte degli interventi formativi in glottodidattica nei tre contesti analizzati ed è presente, almeno per quanto concerne i formatori, anche all'interno di corsi gestiti dagli enti territoriali.³

Sempre nell'ottica di uno studio sull'internazionalizzazione dei processi

³ Molti dei docenti che hanno dichiarato di essersi formati all'interno di percorsi previsti dagli enti territoriali o dalle agenzie formative, affermano che i docenti formatori sono, per la maggior parte, ricercatori e professori universitari.

formativi, occorrerebbe valutare la natura dei corsi di glottodidattica ai fini di un confronto tra i contesti europei rispetto alle tematiche trattate, alle prospettive di studio e di indagine, alle tecniche insegnate.

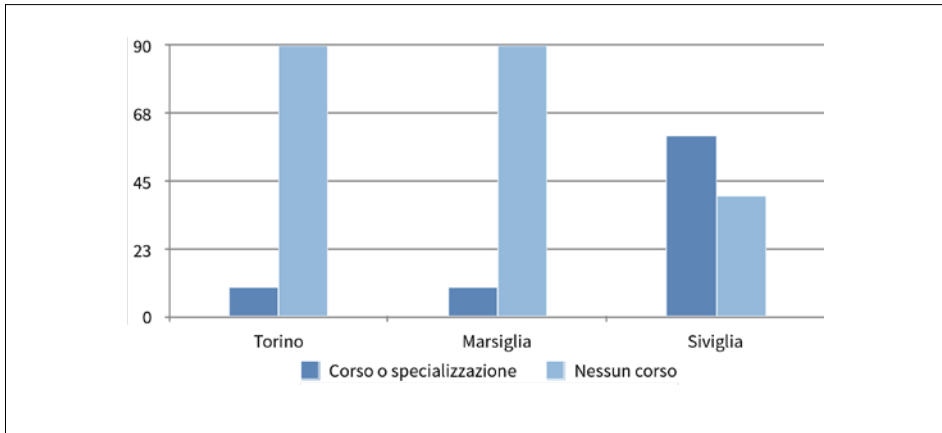


Grafico 5. Preparazione dei docenti in Didattica dell'alfabetizzazione

Se si osservano i dati sulla preparazione dei docenti in didattica dell'alfabetizzazione, la situazione appare completamente rovesciata rispetto a quelli relativi alla formazione in didattica della lingua seconda.

L'eccezione di Siviglia sembra scaturire dalla presenza di progetti di stampo pedagogico-educativo all'interno dell'Università di Siviglia: in prevalenza si tratta di corsi, di seminari e di giornate di sensibilizzazione sull'analfabetismo - anche di ritorno - e su proposte di metodi e approcci che hanno riscontrato enorme successo in America Centrale e Meridionale, rivolti quasi essenzialmente ad adulti nativi analfabeti. Il taglio di queste proposte verte sulla linguistica acquisizionale, sulla psicolinguistica e sulla glottodidattica solo trasversalmente, poiché si insiste in prevalenza sulle implicazioni socioculturali dell'analfabetismo, valorizzando le esperienze didattiche condotte dai formatori e le 'buone pratiche', senza insistere sui processi e sui modelli di acquisizione della lettoscrittura.

Torino e Marsiglia sono sostanzialmente equivalenti rispetto alla frequenza di corsi di didattica dell'alfabetizzazione; solamente a Torino è presente, al Centro Interculturale, un corso specifico della durata inferiore alle 20 ore dedicato appositamente all'insegnamento della lettoscrittura rivolto ad adulti analfabeti, mentre a Marsiglia i corsi di perfezionamento e di aggiornamento riguardano l'alfabetizzazione di bambini nativi.

Nella parte delle note di questa domanda, molti docenti, appartenenti ai tre contesti, dichiarano che oltre ai percorsi formativi, mancherebbero vere e proprie occasioni di apprendistato, a meno che non si pratichi il volontariato.

Queste dichiarazioni dimostrano una maturità del corpo docente rispetto alla sinergia che si crea fra formazione teorica e pratica per quanto riguarda la glottodidattica e, confrontando i dati, è sorprendente constatare che la presa di coscienza è ancora più evidente da parte dei docenti ultracinquantenni.

Non si può dire altrettanto per il quesito rispetto alla disponibilità nei confronti di un aggiornamento in didattica dell'alfabetizzazione: mentre a Marsiglia il 70% dei docenti parteciperebbe a un corso di aggiornamento o di perfezionamento, a Siviglia (40%) e a Torino (30%) i docenti sarebbero poco inclini a investire tempo e risorse in un corso.

Questi dati possono essere interpretati considerando la natura degli informanti: i docenti torinesi sono divisi fra altamente qualificati in didattica della lingua seconda e volontari, per lo più maestri di scuola primaria in pensione; entrambe le categorie riterrebbero di essere sufficientemente qualificate e aggiornate, o non avrebbero tempo ulteriore da dedicare alle pratiche di aggiornamento.

A Siviglia i docenti hanno seguito corsi di stampo pedagogico-didattico sull'alfabetizzazione e sull'analfabetismo e non sarebbero entusiasti di seguire altri corsi.

All'interno delle note, alcuni docenti si sono lamentati della mancanza di considerazione economica e professionale rispetto agli interventi di aggiornamento: gli enti pubblici e privati che si servono della contrattazione atipica dei docenti generalmente non istituiscono, non propongono e non finanziano percorsi formativi per gli insegnanti reclutati secondo queste modalità.

Marsiglia è la città che possiede il tasso di specializzazione in didattica della L2 e dell'alfabetizzazione più basso rispetto agli altri contesti territoriali analizzati, e la necessità di un titolo di perfezionamento aggiuntivo sarebbe apprezzata dai docenti per lo sviluppo professionale.

Rispetto alla disponibilità a sperimentare nuove tecniche e strategie, i docenti sivigliesi si dichiarano maggiormente propensi (70%), mentre lo sono meno quelli marsigliesi (40%) e torinesi (20%).

I dati sulla propensione all'utilizzo di nuovi strumenti metodologici non si discostano fortemente da quelli sulla disponibilità all'aggiornamento: i docenti di Marsiglia che desiderano aggiornarsi, sperimenterebbero nuove tecniche, gli insegnanti di Siviglia vorrebbero una formazione pratica, ma non teorica, e i docenti di Torino si asterebbero dalle iniziative di aggiornamento teorico e pratico.

3.4 I metodi per l'alfabetizzazione

La letteratura scientifica riguardo ai metodi di alfabetizzazione è particolarmente ampia (Bernhardt 1991; Colombo 2002; Nitti 2016; Demetrio, Moroni 1980), ma è possibile raggruppare la metodologia secondo tre grandi approcci: globale, analitico e ibrido. Quasi tutte le pubblicazioni italiane sono di stampo pedagogico-didattico, lasciando qualche spazio, per lo più digressivo, alla glottodidattica e alla linguistica acquisizionale (Bialystok 2001). I metodi globali prevedono due fasi di sviluppo: un intervento globale all'interno del quale viene presentata la parola nella sua interezza, senza considerare le lettere e le sillabe che la costituiscono, e un momento successivo in cui si analizzano i suoni della parola. Generalmente è previsto l'utilizzo di supporti iconici per la facilitazione: immagini di parole che possiedono la stessa lettera o sillaba iniziale (Nitti 2015).

Una volta scomposta la parola in sillabe o lettere, si rimette insieme, operando variazioni sul tema rispetto all'ultima vocale o ai meccanismi di composizione e di combinazione lessicale.

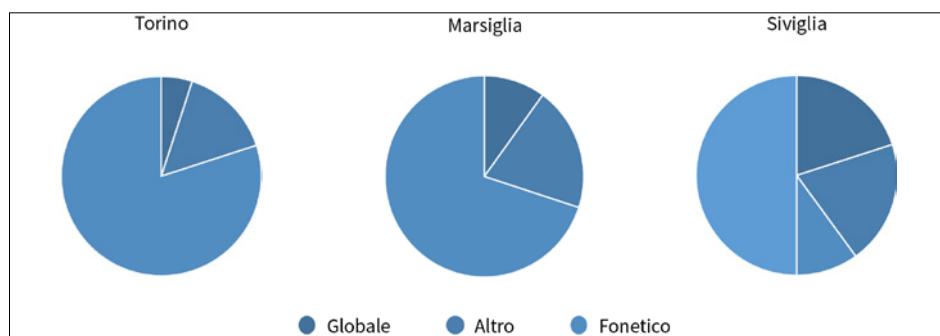


Grafico 6. Metodi di alfabetizzazione

Le parole sono scelte solitamente sulla base della spendibilità rispetto alla vita dei corsisti (Ferreiro 2003; Freire 2011), e la strategia risulta molto valida con gli adulti stranieri, perché offre la possibilità di concentrarsi su unità abbastanza complesse, utilizzabili immediatamente nella realtà al di fuori del contesto formativo, operando anche per mezzo di variazioni della parola, esercizi sulla morfologia e sulla morfosintassi (Crandall 1991).

Il metodo globale consentirebbe di lavorare sull'alfabetizzazione come tecnica di lettoscrittura e sulla lingua seconda, perché si partirebbe dai significati e non meramente dai grafemi (Olson 1996).

Sul piano motivazionale, il procedimento risulta produttivo (Costantino 1995), perché i corsisti non vedrebbero rappresentate lettere o sillabe

prive di significato, ma parole o piccole frasi di uso comune, riproducibili sin dalla prima lezione.

Gli aspetti critici degli approcci globali riguardano da un lato la complessità dei processi cognitivi impiegati per la scrittura, per la lettura e per l'analisi (Smith 1996), e, dall'altro, l'effettiva possibilità di utilizzo nel caso di bisogni specifici di apprendimento (Winterowd 1989).

In Italia le posizioni dei pedagogisti e di molti formatori di insegnanti in didattica della lingua seconda sono generalmente contrarie alle strategie globali rivolte ai nativi (Minuz 2005; Borri et al. 2014; Meneghello, Girelli 2016), ma nel caso dell'insegnamento della lingua seconda, esse rappresenterebbero un potenziale punto di raccordo fra la didattica della lingua e l'apprendimento della lettoscrittura, perché l'approccio consente di operare sulle parole a livello di significato e non solamente sulla riproduzione tecnica dei grafi (Ferreiro 2003).

Le *Linee guida per il diritto allo studio degli studenti con bisogni specifici di apprendimento*⁴ del 12 luglio 2011 che accompagnano la Legge 170/2010, riportano che la «letteratura scientifica più accreditata sconsiglia l'impiego dei metodi globali perché ritarderebbero la correttezza e la fluenza nella lettura», inquadrando genericamente come soggetto il bambino. In effetti, all'interno del documento non si trovano riferimenti teorici in merito alle ricerche condotte e ci si aspetterebbe, soprattutto alla luce di dichiarazioni così direttive, un diverso rigore scientifico.

Non sfugge infatti, a quanti si occupano di glottodidattica e di linguistica acquisizionale, che il metodo globale presenta affinità notevoli rispetto al processamento naturale dell'input, che partirebbe proprio dalla globalità per una disamina eventuale successiva (Danesi 2015).

La stessa storia della scrittura si profila dal passaggio che si è verificato dai pittogrammi agli ideogrammi, dagli ideogrammi ai logogrammi e da questi ultimi alle grafie sillabiche e alfabetiche (Facchetti 2002).⁵

Il piano evolutivo non è da intendere come progresso qualitativo: oggi esistono lingue che adottano scritture logografiche, senza alcuna ricaduta sul piano della civiltà.

I bambini, in linea di principio, acquisiscono la scrittura mediante alcune fasi che ricordano la filogenesi storica delle scritture: si passa da una fase iconica a una sillabica, per giungere a una consapevolezza alfabetica (Orsolini, Fanari, Maronato 2005).

4 http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/76957d8d-4e63-4a21-bfef-0b41d6863c9a/linee_guida_sui_dsa_12luglio2011.pdf (2018-01-22).

5 Non tutti i linguisti storici e gli psicolinguistici condividono il passaggio automatico, in particolare dal pittogramma all'ideogramma. Secondo Facchetti (2002) occorrono delle condizioni precise per sviluppare la scrittura e l'evoluzione dei sistemi scrittori non sarebbe da intendere come passaggio, ma come cambiamento.

Nel caso dell'alfabetizzazione di adulti stranieri, emerge in misura significativa la criticità della lingua seconda; il parlato rappresenta un *continuum* fonico e potrebbe essere segmentato solamente a partire da una conoscenza del repertorio lessicale - e morfosintattico - della lingua (Cipolla 2002).

L'approccio globale incontra poca fortuna all'interno dei corsi di alfabetizzazione a Torino e a Marsiglia, come emerge dal grafico 5, seppur vi siano alcune contraddizioni in merito alle pratiche di alfabetizzazione, oggetto di quesiti successivi. La riflessione sulle parole e sui significati sembra prevalere sulla tecnica scrittoria in tutti i contesti analizzati, ma pochi insegnanti riconducono questa impostazione teorica come parte dell'approccio globale (Colombo 2002).

A Siviglia le strategie globali trovano maggiore spazio, e rappresentano la maggior parte degli interventi formativi in didattica dell'alfabetizzazione; in questo caso la tradizione pedagogica e glottodidattica europea si sposa con alcuni interventi di alfabetizzazione nell'America centrale e meridionale, come il metodo Yosipuedo di Relys, le proposte di Ferreiro e il metodo Freire (Tarone 2010).

I metodi fonetici si basano sulla lettera o sulla sillaba isolate; esse costituiscono l'input iniziale al quale, per associazione, si collegano le parole intere che cominciano per quel suono. I significati perdono di rilevanza rispetto alle lettere e alle sillabe (Bernhardt 1991).

Si presentano generalmente le lettere e le sillabe e si procede alla composizione di unità lessematiche.

Tradizionalmente le vocali rappresentano i primi momenti di analisi, sebbene alcuni insegnanti continuino ad alfabetizzare mediante la sequenza costituita dall'alfabeto (20% del totale).

Se l'applicazione dei metodi fonetici trova una giustificazione sulla trasparenza grafo-fonologica dell'italiano e dello spagnolo (Delgado Pérez 2011), lo stesso non si può assolutamente verificare per la lingua francese, che condivide con le lingue sorelle la scrittura alfabetica, ma possiede un grado di opacità maggiore rispetto alla rispondenza in termini grafo-fonici (Bialystok 2011).

Gli approcci ibridi trovano spazio alla voce 'altro', che rappresenta una percentuale significativa in tutti i contesti (15-20%), segnale di un tentativo di superamento della ripartizione tradizionale dei metodi per l'alfabetizzazione o di una mancanza di conoscenza delle teorie sull'acquisizione e la didattica della lettoscrittura.

Bibliografia

- Bazzanella, Carla (2014). *Linguistica cognitiva*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bernhardt, Elizabeth, B. (1991). *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bigelow, Martha; Delmas, Bob; Hansen, Kit; Tarone, Elaine (2006). «Literacy and the Processing of Oral Recasts in SLA». *TESOL Quarterly*, 40(4), 665-89.
- Borri, Alessandro; Minuz, Fernanda; Rocca, Lorenzo; Sola, Chiara (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher Editore.
- Cipolla, Carlo M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Colombo, Adriano (2002). *Leggere: capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.
- Comings, John; Soricone, Lisa (2005). *The World Education Approach to Adult Literacy Program Design*. Boston: World Education.
- Cook-Gumperz, Jenny (a cura di) (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costantino, Rebecca (1995). «Reading in a Second Language Doesn't Have to Hurt: The Effect of Pleasure Reading». *Journal of Adolescent and Adult Reading*, 39, 68-9.
- Crandall, Jo Ann (1991). «Adult Literacy Development». *Annual Review of Applied Linguistics*, 12, 86-104.
- Danesi, Marcel (2015). *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Delgado Pérez, Félix (2000). *Una dimensión de presente en la alfabetización*. Madrid: Centro Regional de Educación de Personas Adultas.
- Demetrio, Duccio; Moroni, Federico (1980). *Alfabetizzazione degli adulti. Teoria, programmazione e metodi*. Roma: Editrice Sindacale Italiana.
- Di Pinto, Giovanni (2014). *Progettare i percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana nei CIPIA*. Roma: Stamen.
- Facchetti, Giulio (2002). *Antropologia della scrittura*. Novara: Arcipelago Edizioni.
- Ferreiro, Emilia (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Freire, Paulo (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Meneghello, Giovanni; Girelli, Claudio (2016). *Sillabe globali per leggere e scrivere*. Brescia: Editrice La Scuola.

- Minuz, Fernanda (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci editore.
- Nitti, Paolo (2013). «I metodi di alfabetizzazione degli adulti stranieri». *Dirigere la Scuola*, 10, 18-20.
- Nitti, Paolo (2015). «Alfabetizzare gli adulti stranieri. Prospettive metodologiche per la didattica». *Nuova Secondaria*, 8, 24-8.
- Nitti, Paolo (2016). «Strategie per l'alfabetizzazione». *Scuola e Didattica*, 6, 32-9.
- Olson, David R. (1996). «Language and Literacy: What Writing Does to Language and Mind». *Annual Review of Applied Linguistics*, 16, 3-13.
- Olson, David R.; Torrance, Nancy (a cura di) (1995). *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orsolini, Margherita; Fanari, Rachele; Maronato, Cristina (2005). *Difficoltà di lettura nei bambini*. Roma: Carocci editore.
- Smith, Frank (1996). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Tarone, Elaine (2010). «Second Language Acquisition by Low-Literate Learners: An Under-Studied Population». *Language Teaching*, 43(1), 75-83.
- Tarone, Elaine; Bigelow, Martha; Hansen, Kit (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Whittaker, Rachel; McCabe, Anne; O'Donnell, Mick (eds.) (2007). *Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum.
- Winterowd, Ross W. (1989). *The Culture and Politics of Literacy*. New York: Oxford University Press.

1.3 Gli studenti universitari internazionali e l'italiano

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

L'approccio del *Linguistic Landscape* applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali

Carla Bagna

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Francesca Gallina

(Università di Pisa, Italia)

Sabrina Machetti

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Abstract The aim of this paper is to present the application of the Linguistic Landscape approach in a context of international students learning Italian as L2. This approach is usually aimed at making learners aware of language diversity and variety during the learning, teaching and assessment process. First of all we will discuss the theoretical basis of this approach and its application to language teaching and then we will present the methodological framework of an experimentation of the Linguistic Landscape approach carried out with international students with different levels of proficiency in Italian. Results of the experimentation will finally be discussed.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il quadro teorico di riferimento. – 3 Una sperimentazione dell'approccio del LL nella didattica dell'italiano L2. – 4 I risultati delle attività sul LL. – 5 Il feedback dei docenti sull'attività di sviluppo della competenza. – 5.1 I risultati del feedback dei docenti. – 6 Conclusioni e prospettive.

Keywords International students. Italian as L2. Linguistic Landscape. Urban context. Teaching foreign languages.

1 Introduzione

Il contributo ha l'obiettivo di presentare le possibili applicazioni dell'approccio del *Linguistic Landscape* (LL) in un contesto di studenti interna-

zionali di italiano L2.¹ Come noto, l'oggetto privilegiato degli studi di LL è rappresentato dai panorami linguistici urbani (Shohamy, Gorter 2009), che, nella loro varietà, quasi naturalmente rappresentano una fonte di segni e di simboli (scritte, immagini, foto, graffiti ecc.) che possono essere facilmente utilizzati a scopi didattici, e ben oltre la funzione di input visivo. In contesto didattico, l'approccio del LL può infatti sollecitare una maggiore consapevolezza e riflessione linguistica nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica nel quale gli studenti si trovano coinvolti.

Oltre ad una breve riflessione teorica sul tema e il rapido riferimento a studi di caso svolti in differenti contesti, il contributo si concentra sull'analisi di dati raccolti in contesto accademico, in classi di studenti internazionali di italiano L2 in possesso di diversi livelli di competenza linguistica in questa lingua. Il contributo mostra come, attraverso il LL, un approccio interdisciplinare alla didattica linguistica risulti efficace anche in un contesto di apprendenti adulti. La ricerca è accompagnata da uno studio qualitativo sull'efficacia di tale approccio, condotto con gruppi di docenti e formatori di italiano L2.

2 Il quadro teorico di riferimento

Il profilo 'studenti internazionali', inteso nell'accezione di studenti che vivono un periodo superiore ai 6 mesi in un contesto universitario straniero (Bagna, Monami 2017), ha riscosso di recente in Italia un discreto interesse. Seppur il loro numero (incluso anche gli studenti Erasmus) stia progressivamente crescendo ma sia lontano dal dirsi elevato, tale interesse si lega sia all'attenzione e alla conseguente spinta del sistema universitario italiano verso i processi di internazionalizzazione, sia al ruolo che gli studenti internazionali possono ricoprire nelle relazioni con i Paesi di provenienza, nei quali la maggior parte di essi rientra una volta acquisite o perfezionate le competenze in Italia.

Per le università che accolgono gli studenti internazionali, il tema della loro formazione linguistica, adeguata a muoversi con piena autonomia comunicativa nelle interazioni comunicative previste dalla vita universitaria (interazione scritta e orale, capacità argomentativa, capacità di formulare ipotesi) e ad assolvere tutti i compiti previsti dal ruolo di studenti (esami ecc.), risulta centrale. Come sottolineato in Wingate (2015), il primo elemento da considerare riguarda quindi la cosiddetta «academic literacy», difficilmente equiparabile ad uno standard applicabile entro un contesto in cui la «student diversity» rappresenta la norma, e comunque complessa da

1 Il contributo è frutto della riflessione e del lavoro condivisi delle autrici, tuttavia Carla Bagna è autrice dei §§ 1 e 3, Francesca Gallina dei §§ 4 e 5, Sabrina Machetti dei §§ 2 e 6.

coniugare in ogni istante con l'estrema articolatezza del percorso universitario, che si compone di discipline e linguaggi tecnici e specialistici, vita universitaria e rapporto con il territorio, capacità di riconoscere modelli linguistico-culturali specifici ecc. Il LL, inteso come dimensione semiotica nel quale tutti i locutori sono immersi, partecipando attivamente ai relativi meccanismi di costruzione, trasmissione e negoziazione di senso, ma allo stesso tempo inteso come approccio adeguato a mediare i significati specifici di un territorio e i diversi modelli di usi linguistici, anche creativi che in esso si trovano in contatto, può rappresentare in relazione al contesto degli studenti internazionali uno strumento didattico particolarmente utile, con un impatto decisamente positivo. A livello internazionale, tale positività è stata nel tempo evidenziata da diverse ricerche (Cenoz, Gorter 2008; Andrade, Clemente, Martins 2012; Clemente 2017) che sottolineano il ruolo del LL nei processi di acquisizione linguistica, in particolare per veicolare conoscenze linguistiche e sollecitare riflessioni interdisciplinari (geografia, storia ecc.). Malinowski (2015), ad esempio, evidenzia tale positività e la lega alla possibilità che il LL offre di seguire una prospettiva spaziale, in cui gli apprendenti esplorano, riflettono e possono anche discutere criticamente i diversi significati del contesto sociale in cui sono immersi.

In contesto italiano, il quadro teorico di riferimento si lega sia alla condizione specifica dell'italiano nei nuovi panorami linguistici urbani globali (Vedovelli 2005; Bagna, Barni 2007), nei quali la lingua italiana si espone e si offre al contatto con le altre lingue, sia all'osservazione del LL degli studenti internazionali, sollecitata anche a scopi didattici. In questo senso il LL è, alla stregua delle immagini di un manuale, parte di un più grande manuale di riferimento che è lo scenario linguistico e semiotico nel quale gli studenti internazionali sono immersi. La dimensione del LL, per alcune città italiane, come sottolineato in Bagna, Machetti, Barni (2017) e in Bagna, Monami (2017), è fortemente condizionata dalla presenza di pubblici internazionali (turisti) sul territorio e, per tale motivo, una formazione linguistica in italiano L2 che renda in primo luogo più consapevoli i fruitori quotidiani dello stesso territorio e delle sue potenzialità linguistiche appare fondamentale.

3 Una sperimentazione dell'approccio del LL nella didattica dell'italiano L2

Per avviare una prima ricognizione dell'impatto del LL nella didattica dell'italiano L2 e affidandoci a una sperimentazione che potrà permettere in futuro una modellizzazione specifica (Bagna, Barni, Machetti in preparazione), a livello metodologico abbiamo proceduto con

- l'individuazione di immagini input da far commentare agli studenti, confluite nella seguente Attività 1. L'attività si compone di 5 domande a risposta semi-aperta:
 1. Riconosci le parole nella foto? _____
 2. Qual è il messaggio? _____
 3. Quali lingue ci sono nella foto? _____
 4. Che tipo di negozio è (che cosa vende secondo te)? _____
Perché? _____
 5. Secondo te dove si trova? _____
- l'individuazione da parte del docente di attività da realizzare in classe (Attività 2);
- un commento ex-post da parte del docente sull'esito delle attività (tramite questionario).

Nella sperimentazione realizzata, trattandosi di classi multilingui di tre livelli diversi di competenza in italiano L2 (A2, B1, B2) e con periodi di permanenza in Italia diversificati, tale aspetto è stato ritenuto utile per attuare un confronto con gruppi più omogenei (cf. ad esempio l'indagine di Fineschi 2017, svolta interamente con studenti statunitensi a Firenze). Inoltre, considerato il modello teorico di riferimento, sono state inserite immagini provenienti da contesti non italo-foni e anche da contesti italo-foni connotati da forte presenza straniera. La raccolta dati, fase pilota di una raccolta dati più ampia, tiene quindi conto della dimensione dell'italiano presente nel LL all'estero, in Italia, in Italia nei quartieri a forte presenza migratoria. Agli studenti coinvolti nella sperimentazione è stato chiesto di individuare anche questa dimensione, non essendo data l'indicazione della città in cui era stata scattata la foto input somministrata loro.

La sperimentazione, come verrà sottolineato in seguito, ha rivelato quanto sia complessa la gestione di tale attività da parte del docente, in quanto (come già evidenziato in Pederzoli 2015 per quanto riguarda l'uso dell'input visuale nel contesto della valutazione certificativa) non è sufficiente conoscere il luogo e il contenuto della foto, ma si rende necessario prevedere un'ampia gamma di attività linguistico-culturali.

4 I risultati delle attività sul LL

Procediamo di seguito con l'analisi dei risultati delle diverse attività previste dalla sperimentazione. L'attività 1, volta a stimolare la capacità di 'lettura' e di analisi del paesaggio linguistico, prevedeva lo stesso input per tutti i livelli; tuttavia, nel presentarne i risultati, procederemo analizzando livello per livello le osservazioni che ci sembrano maggiormente pertinenti e interessanti ai fini della nostra ricerca.

Rispetto alla figura 1, che riproduce la vetrina di un negozio di abbigliamento situato a Istanbul, nel gruppo di livello A2 quasi tutti gli studenti hanno riconosciuto le lingue presenti (*italiano + turco*), poiché all'interno del gruppo era presente una studentessa turca che ha permesso di individuare l'esatta collocazione e conseguentemente le lingue presenti nella foto anche al resto del gruppo di livello A2. Inoltre, tutti gli studenti hanno riconosciuto la tipologia di negozio, legandolo al mondo delle star e del cinema proprio in virtù del nome stesso dell'attività. Nel gruppo di livello B1 le risposte sono state maggiormente diversificate, dal momento che oltre all'italiano sono state indicate anche altre combinazioni di lingue, tra cui *italiano + turco*, *italiano + inglese*, *italiano + inglese + turco*, ma anche *italiano + una lingua sconosciuta*. Ciò che però ci sembra più interessante rilevare è la riflessione metalinguistica di alcuni informanti, che hanno affermato di riconoscere *il cinema e donna*, *non riconosco cinemadonna*, non individuando in questa espressione un composto di senso compiuto, ma nemmeno una forma di gioco linguistico. Inoltre, alcuni studenti hanno riconosciuto nell'elemento 'cinema' una parola inglese e non italiana, fatto questo che certo testimonia la straordinaria diffusione dell'italiano entro i circuiti della comunicazione globale, che conduce a considerare alcune parole italiane come parole della propria lingua (Vedovelli 2008). La maggior parte degli apprendenti ha collocato l'attività in Italia (a Roma, a Milano o addirittura in via del Corso), e il resto in Turchia. Tutti gli informanti del gruppo B1 hanno riconosciuto la tipologia di negozio, descrivendola come segue:

- *i vestiti sono glamorosa per le donne elegante*
- *è il negozio dei vestiti che vanno di moda*
- *è un negozio per le donne*

Da tali descrizioni ci sembra di poter ricavare non solo una corretta interpretazione del dato linguistico, ovvero del nome del negozio, ma anche un richiamo a una delle componenti che maggiormente rendono affascinante la cultura italiana e, conseguentemente, la nostra lingua. La moda italiana, infatti, costituisce un forte fattore di attrazione per molti apprendenti che si avvicinano alla lingua e alla cultura italiana (De Mauro et al. 2000) e su questo vuole giocare il messaggio dell'insegna, messaggio che gli apprendenti evidentemente riescono a cogliere appieno.

Infine, per ciò che concerne le lingue individuate dal gruppo di livello B2, notiamo come oltre all'italiano o all'inglese siano state individuate combinazioni di lingue come *cinese + italiano*, ma che d'altro canto vi è stato chi ha definito il significato del messaggio dell'insegna come una *combinazione tra cinema e donna* evidenziando quindi la propria capacità

Figura 1. Negozio di abbigliamento a Istanbul



Figura 2. Caffè a Melbourne

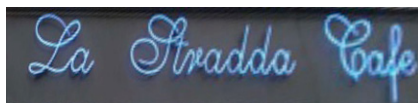


Figura 3. Negozio di biancheria per la casa in Italia



Figura 4. Negozio di alimentari in Italia



Figura 5. Enoteca in Italia



Figura 6. Cartello con indicazioni stradali a Boston



di riflessione metalinguistica. La collocazione del negozio oscilla tra Italia e Turchia. Anche nel livello B2 il tipo di negozio è stato collegato al cinema e alla moda, come dimostra il seguente estratto: *vendere vestiti di classe, eleganti. Dopo che li indossa donna, come un'attrice nel film*. Tuttavia vi è stato anche chi ha interpretato l'attività della figura 1 come *è il cinema per donna. Vietato entrare uomo*.

Per ciò che concerne la figura 2, dobbiamo innanzitutto premettere che molte risposte del livello A2 e del livello B1 sono state condizionate da un'attività svolta in classe sulla vendita del cibo di strada a Genova. Per tale ragione, molti studenti del livello A2 hanno collocato l'insegna a Genova, tutti hanno riconosciuto il tipo di attività, ma soprattutto tra le combinazioni di lingue indicate vi sono *spagnolo + genovese + italiano, spagnolo + genovese + francese, spagnolo + italiano + francese*, ma anche solo *spagnolo*. Il fatto che l'italiano non sia indicato se non in combinazione con altre lingue e che invece lo spagnolo sia spesso individuato ci induce a svolgere una riflessione sulla capacità degli studenti coinvolti nell'indagine di distinguere parole che sono simili tra italiano e spagnolo, ma che nella forma della figura 2 non rispettano pienamente le regole ortografiche dell'italiano e sono più vicine allo spagnolo o al francese. Questa capacità è ancora più evidente al livello B1 e B2, in cui viene esplicitamente riconosciuto che la lingua è *italiano, ma una parola sbagliata, francese* o ancora *riconosco le parole ma è sbagliato*. In questa prospettiva si colloca anche l'affermazione che il negozio si trova *all'estero perché il spelling* o che *è il nome di un bar, ma c'è un errore*. Anche nei livelli B1 e B2 tutti gli studenti hanno riconosciuto il tipo di attività, anche se c'è stato chi ha affermato che si *vende cibo da strada*, probabilmente sulla scorta dell'attività svolta precedentemente su questo tema. Infine, rileviamo come la maggior parte degli studenti abbia indicato come collocazione dell'attività un Paese altro rispetto all'Italia, dall'Australia alla Spagna, arrivando anche a fare delle ipotesi sulla base degli elementi linguistici anche in chiave comparativa: *non si trova in Italia, perché stradda è un sbaglio. Forse in Asia. O in Germania perché in tedesco esiste la parola Straßencafé*.

Osservando la figura 3, riferita ad un negozio di biancheria per la casa situato a Siena, gli informanti di tutti i livelli hanno riconosciuto la presenza della lingua italiana, tranne un caso in cui veniva ipotizzato lo spagnolo, così come tutti hanno collocato l'attività in Italia, salvo un informante che ha indicato genericamente l'America. Ugualmente, tutti hanno riconosciuto il tipo di attività, ma quel che preme rilevare in questa sede è il fatto che, per descriverla, gli studenti di livello A2 hanno fatto ricorso, pur nelle loro limitate risorse linguistiche, alla creatività del codice di riferimento utilizzando espressioni come *per letto* o *per comprare i letti*. Tale meccanismo, man mano che la competenza linguistica si arricchisce, in particolare in relazione al repertorio lessicale, sembrerebbe attenuarsi nei livelli successivi, dove gli studenti hanno fornito descrizioni più complesse:

- *vende lenzuola, forse asciugamani*
- *prodotti di letto*
- *biancheria da letto/per la casa*
- *coperta*

C'è stato inoltre chi ha ipotizzato l'attività di una lavanderia, ma anche un negozio di *oggettistica per la casa*. Nel complesso dunque il messaggio della figura 3 è stato meglio interpretato dagli apprendenti indipendentemente dal livello di competenza in italiano L2, dimostrando come una correttezza formale del messaggio sia di aiuto per l'analisi del LL da parte degli apprendenti.

Anche la figura 4 fa riferimento ad un esercizio commerciale situato in Italia, per il quale però i risultati variano molto sia tra livello e livello che all'interno di un singolo livello. Nel gruppo di livello A2 è stata riconosciuta la presenza dell'italiano, ma in alcuni casi anche dello spagnolo, per la presenza dell'unità lessicale *pan*. Tutti però hanno collocato l'esercizio in Italia e molti a Genova, per le stesse ragioni già evidenziate nel corso dell'analisi della figura 2. Tutti gli studenti, inoltre, hanno indicato il settore 'alimentazione', anche se per alcuni si tratta di un ristorante e per altri invece il messaggio indica *abbiamo pane o compra pane*. Anche a livello B2 le lingue riconosciute sono italiano e spagnolo, così come il tipo di attività è collegato al cibo, ma in questo gruppo emergono anche risposte come *carne, panetteria e ci sono i cibi buoni*, a richiamare un altro elemento identitario della cultura italiana, ovvero la cucina e il cibo di qualità. Nel gruppo di livello B1 si sono invece rilevate risposte maggiormente differenziate. Tra le lingue indicate come presenti nell'insegna, oltre a quelle già indicate dagli altri gruppi, c'è anche l'inglese. Inoltre, un informante condivide la propria riflessione come segue: *italiano, ma pan: francese? giapponese?*, evidenziando il mancato riconoscimento della forma *pan* come italiano. Tuttavia vi è anche un apprendente di livello B1 che riconosce nell'insegna il fatto che si tratta di *un modo di dire*. Gli informanti del gruppo B1, inoltre, forniscono risposte molto diverse tra loro nell'indicare la tipologia di attività: *rigattiere, osteria, ristorante, panetteria, bar, vino e verdura*, ma anche *vino, perché ha messo un bacino di vino o fiori, ci sono fiori fuori*, mettendo in luce una notevole capacità interpretativa di elementi non linguistici. Interessante è anche la descrizione *si vende alimentari speciali*, che nuovamente sembra richiamare la qualità del cibo italiano che spesso fa parte dell'immaginario collettivo degli stranieri.

I risultati dell'analisi della figura 5, che si riferisce ad un'enoteca situata a Prato, confermano il fatto che nell'analisi del LL gli apprendenti siano aiutati da un messaggio formalmente corretto e maggiormente esplicito dal punto di vista semantico. Tutti gli apprendenti del livello A2 hanno infatti indicato l'italiano e il cinese come lingue presenti nell'insegna e tutti hanno compreso che nell'attività si commercia vino, così come tutti lo

collocano in Italia o in Cina. Ci pare interessante far notare come il bilinguismo dell'insegna porti gli apprendenti anche degli altri livelli a indicare solo questi due Paesi come possibile collocazione dell'enoteca, a dimostrare come i paesaggi linguistici urbani siano collegati tra loro da meccanismi semiotici e di rappresentazione che possono essere i medesimi anche in Paesi molto distanti tra loro, che però vengono uniti da una sorta di filo conduttore. Addirittura un informante del livello B2 ipotizza che l'attività si trovi a Milano *perché molte cinese abitano a Milano*. Tra le tipologie di attività indicate dagli studenti di livello B1 ci sembrano maggiormente degne di nota le seguenti descrizioni: *frutteria, cantina, ristorante o negozio, alcoolici* e addirittura *penso che questo negozio organizzi i viaggi alla agricoltura*, richiamando così un ulteriore elemento di interesse degli stranieri verso l'Italia. Tuttavia, la definizione forse più precisa è quella di un apprendente di livello B2 che definisce l'attività come segue: *si può acquistare e assaggiare il vino*.

Vediamo infine i risultati dell'analisi della figura 6 che fa riferimento ad un cartello con delle indicazioni stradali collocato nella Little Italy di Boston. Anche in questo caso tutti i gruppi hanno riconosciuto la funzione del messaggio, ma quello che ci preme sottolineare è la complessità crescente delle descrizioni:

- *direzione, ci sono città (livello A2)*
- *direzione, puoi sapere dove andare (livello B1)*
- *per far capire la direzione (livello B2)*

Tuttavia, solo un paio di studenti hanno colto la semantica e la funzione comunicativa del segnale, affermando che esso vuole *indicare che ci si trova in un quartiere italiano* o che si trova *in un quartiere italiano all'estero*. La maggior parte degli studenti, dunque, non ha rilevato in esso il richiamo culturale, anche se molti lo hanno collocato in un Paese altro rispetto all'Italia e molti, anche facendo leva sugli altri elementi contenuti nella foto, hanno affermato che esso si trova negli USA o in un altro Paese europeo.

Nel complesso, dai dati analizzati ci pare possibile rilevare alcune tendenze di fondo: le descrizioni e le analisi del LL si fanno più complesse al crescere del livello di competenza in italiano degli studenti, sia grazie alla maggiore disponibilità di risorse linguistiche, sia anche grazie a una maggiore conoscenza degli aspetti culturali. Inoltre, in tutti i livelli le maggiori difficoltà nella lettura del LL sorgono da messaggi che deviano rispetto all'italiano standard o che propongono usi metaforici e creativi della lingua o, ancora, che presentano ad esempio dei modi di dire che spesso non sono noti ad apprendenti con varietà di apprendimento basilari o intermedie.

5 Il feedback dei docenti sull'attività di sviluppo della competenza

Nell'ottica di lasciare ai docenti la massima libertà di scelta delle attività da svolgere sul LL per sviluppare uno o più aspetti della competenza linguistica e nella gestione della classe, non abbiamo presenziato alle attività svolte, ma ci siamo limitati a raccogliere il feedback dei docenti su quanto avvenuto in classe.

Vediamo dunque come i docenti hanno deciso di utilizzare le 6 foto su cui era già stata svolta una prima riflessione da parte degli apprendenti.

Tra le varie opzioni che inizialmente erano state proposte ai docenti, è da notare il fatto che tutti hanno scelto di lavorare sullo sviluppo dell'interazione orale e sulla gestione degli aspetti culturali per ogni livello di competenza. Dal livello A2 al livello B2, dunque, gli apprendenti sono stati invitati a svolgere un'attività di interazione orale modulata in base al livello di competenza. Le ragioni di questa scelta risiedono nel fatto che, a parere dei docenti, da un lato l'interazione orale rappresenta una delle maggiori difficoltà in tutti i livelli, per cui si rende necessario investire per migliorarla, e, d'altro, i docenti vedono nell'utilizzo del LL un materiale adeguato per svolgere attività di interazione orale, poiché *il materiale si presta al confronto e allo scambio di idee e supposizioni. Le immagini presentano informazioni non immediatamente evidenti, dando luogo ad attività di problem solving.* Nello specifico i docenti hanno proposto delle attività di descrizione delle foto (livello A2 e B1), formulazione di ipotesi (livello B1 e B2), discussione o *role-play* (livello B2). La selezione delle foto per lo svolgimento dell'attività è stata effettuata in base al livello di competenza, ma anche ai domini e ai contesti di riferimento. Per il livello A2, si sono scelte delle foto in cui fosse possibile richiamare l'attenzione sul lessico relativo all'abbigliamento o al cibo (figg. 1, 2, 4); per il livello B1 sul lessico dei negozi, del cibo e del Made in Italy (figg. 1, 4); per il livello B2 su una trattativa commerciale di compravendita di vino (fig. 5). Alcune immagini sono state scelte anche in base alla L1 di alcuni informanti presenti nel gruppo. Nello svolgimento dell'attività di sviluppo della competenza, tutti i docenti hanno proposto un focus sul lessico collegato ai diversi domini e contesti di riferimento della foto stessa. L'ampliamento del lessico è stato, infatti, uno degli obiettivi che i docenti si sono posti, lavorando anche su aspetti più prettamente culturali e non solo linguistici.

5.1. I risultati del feedback dei docenti

Il giudizio espresso dai docenti sull'utilizzo del LL, e monitorato tramite questionario, oscilla tra 'abbastanza' e 'molto' utile, poiché secondo 2 docenti su 4 l'utilità dipende dal livello di competenza della classe. Inoltre i

docenti hanno avuto delle difficoltà nel fare proprio tale approccio soprattutto nei casi in cui non avevano mai avuto occasione di utilizzarlo prima della presente sperimentazione. Tuttavia, tutti sono concordi nel dire che il docente può sfruttare tale approccio in contesto didattico, soprattutto per lo sviluppo lessicale, proprio come *spunto per un arricchimento del lessico*. Inoltre, secondo un docente, *il LL è un utile punto di partenza per poter poi lavorare su vari aspetti della lingua e della cultura*.

Alla domanda se a loro avviso l'approccio fosse utile dal punto di vista dello studente, ancora una volta i docenti hanno fornito come risposte 'abbastanza' e 'molto'. Chi ha affermato che l'approccio è abbastanza utile ha giustificato tale risposta sulla base della partecipazione non sempre viva degli apprendenti alle attività proposte, ma anche sulla base del livello di competenza. Tuttavia, alcuni docenti hanno affermato che l'utilità del LL sta anche nella sua capacità di incentivare la curiosità degli apprendenti verso gli aspetti culturali, oltre che nello stimolare la capacità di *osservare come la lingua possa essere utilizzata nei vari aspetti della vita comune*. Secondo i docenti, infatti, *l'immagine incuriosisce sempre, il LL può stimolare la curiosità e il ragionamento da parte degli studenti sugli usi di una lingua, anche se lo studente è incuriosito, ma allo stesso tempo non abituato a riflessioni metalinguistiche*. Infine il LL è un *materiale versatile e quindi utilizzabile per lo sviluppo di diverse abilità e competenze*.

Nel complesso, dunque, l'utilizzo dell'approccio del LL nella didattica viene visto dai docenti come uno spunto utile soprattutto per lo sviluppo della competenza orale e, ancor di più, della competenza lessicale, oltre che per l'approfondimento degli aspetti culturali. Esso risulta maggiormente utile per introdurre nuovi argomenti o per lavorare sul lessico, ma anche perché invita a riflettere su aspetti e usi linguistici reali e concreti. Inoltre tale approccio è stimolante soprattutto per l'utilizzo delle immagini e la loro capacità di suscitare la curiosità e la discussione, anche se per alcuni non è adatto a tutti i livelli.

6 Conclusioni e prospettive

La ricerca presentata in questo contributo, seppur necessitante di un numero di dati più cospicuo, bene evidenzia le interessanti prospettive teoriche ed insieme applicative aperte dall'utilizzo del LL nella didattica dell'italiano come L2 e, più in generale, nella didattica delle lingue moderne. Come suggerito da Malinowski (2015), il LL può innanzitutto integrare e per certi versi anche rinnovare i modelli di riferimento teorico dei processi di apprendimento, insegnamento e valutazione linguistica. L'approccio del LL consente infatti di 'spazializzare' tali processi, aumentando l'attenzione alla lingua e ai suoi legami con un dato contesto. La lingua, il suo apprendimento, il suo insegnamento, la sua valutazione equivalgono ad un processo di

produzione, trasmissione e negoziazione di senso che si sviluppa entro uno spazio semiotico multiplo, soggetto a continuo cambiamento, ricco per la varietà e la ricchezza dei codici, linguistici e non, che al suo interno si trovano in contatto. Tutto ciò permette a ciascun apprendente una 'lettura' attiva di tale contesto, che attiva il suo contatto con la lingua ed insieme sviluppa competenza in questa lingua. Vedovelli (2008, 16) vede tale competenza come «il risultato di una ricreazione che, pur mirando all'adeguatezza rispetto alla lingua fonte ed obiettivo, di fatto ne modifica il panorama». Nei territori semiotici pertinentizzati dal LL, l'apprendente scopre nuovi spazi ed insieme crea nuove frontiere di senso, «fondandosi sulla pluralità delle loro identità, intese non tanto in modo 'tribale' come muri di confine, ma come fattori intrinsecamente connessi all'essenza stessa dei linguaggi e delle lingue. Tali visioni del mondo si toccano e si intrecciano, nel processo di insegnamento - apprendimento, e in ciò l'impegno personale e sociale degli individui e dei gruppi è notevole, può portare al conflitto, risente delle inspiegabili scelte individuali, supera globalmente la somma degli sforzi individuali» (17). Le parole di Vedovelli ci portano infine a riflettere su una delle funzioni che l'approccio del LL potrebbe esercitare per la realizzazione di un'educazione linguistica che mira anche alla prevenzione del conflitto linguistico, che è questione individuale ed insieme sociale, che è questione di identità delle lingue e dei loro parlanti.

Bibliografia

- Andrade, Ana Isabel; Clemente, Mariana; Martins, Filomena (2012). «Learning to Read the World, Learning to Look at the Linguistic Landscape: a Study in the First Years of Formal Education». Hélot, Christine; Barni, Monica; Janssens, Rudi; Bagna, Carla (eds.), *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change: Diversité des approches*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 267-85.
- Bagna, Carla; Barni, Monica (2007). «La lingua italiana nella comunicazione pubblica / sociale planetaria». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXVI(3), 529-53.
- Bagna, Carla; Barni, Monica; Machetti, Sabrina (in preparazione). *Linguistic Landscape e linguistica educativa*.
- Bagna, Carla; Machetti, Sabrina; Barni, Monica (2017). «LL between "movement and immobilities": The Case of International Students in Historical City Centres in Italy». Paper presented at *Linguistic Landscape Workshop 9* (University of Luxembourg, 29-31 March 2017).
- Bagna, Carla; Monami, Elena (2017). «The Study Abroad Experience and the Italian Studies Curriculum» [online]. *AATI Working Papers*. URL <https://bancheri.utm.utoronto.ca/aati-online/wpapers/viewer.html?file=../papers/f1e844cc1609e31b5e0bbcb9678967bb.pdf> (2017-06-12).

- Cenoz, Jasone; Gorter, Gurt (2008). «The linguistic landscape as an additional source of input in second language acquisition». *International Review of Applied Linguistics*, 46, 267-87.
- Clemente Ribeiro, Mariana (2017), *Paisagem Linguística Urbana - o caso de Aveiro e relevância educativa* [PhD Dissertation]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2002). *Italiano 2000: i pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- Fineschi, Linda (2017). *Linguistic Landscape e apprendimento dell'italiano L2: il caso di Firenze capitale dello study abroad* [Tesi di Laurea Magistrale, non pubblicata]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Malinowski, David (2015). «Opening Spaces of Learning in the Linguistic Landscape». *Linguistic Landscape Journal*, 1(1/2), 95-113.
- Pederzoli, Mirella (2015). *Un'immagine vale più di mille parole? L'input visivo per la valutazione della competenza linguistico-comunicativa nell'abilità di produzione orale: a case study* [tesi di dottorato]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Shohamy, Elana; Gorter, Durk (eds.) (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Vedovelli, Massimo (2005). «L'italiano nel mondo da lingua straniera a lingua identitaria: il caso Freddoccino». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXIV(3), 585-609.
- Vedovelli, Massimo (2008). «Perché non si può insegnare una lingua straniera. In onore di Riccardo Campa, testimone della lingua e cultura italiana diffusa fra gli stranieri». *Il viaggio delle parole. Scritti in onore di Riccardo Campa*. Perugia: Guerra Edizioni, 5-24.
- Wingate, Ursula (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: the Case for Inclusive Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico

Elena Ballarin

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Italian courses for foreign students in international study programmes (which universities have set up for different qualifications and at different levels) seem to meet their needs only partially: they certainly meet the daily necessities of life in Italy but do not seem to fully satisfy the linguistic needs of a university degree and do not really contribute to effective or profitable interaction with the host academic environment. The socio-linguistic-cultural analysis of the host university context, together with some socio-philosophical considerations relating to contemporary society, on the one hand leads to some considerations regarding the didactic and curricular proposals adopted by Italian universities, and on the other to the formulation of some hypotheses which can be explored in the teaching of academic Italian to foreign students. The main obstacles to the adoption of effective learning strategies are the foreign language students' entry level and the time needed to 'become literate' in Italian with the aim of achieving the development of academic cognitive skills. The gradual and growing process of internationalisation involving Italian universities also tends to increase the courses offered exclusively in English and not to face the cruxes that it introduces into the cultural and linguistic heritage of the host country. Some didactic-methodological considerations can be the starting point for a profitable and effective teaching methodology of academic Italian and can also form a common ground for the teaching of Academic English as the *lingua franca* of the international academic community.

Sommario 1 Introduzione. – 2 I corsi di italiano rivolti agli studenti in mobilità internazionale. – 3 La comunicazione accademica in Italia. – 4 Strategie comunicative di tipo accademico. – 5 Strumenti didattici per l'insegnamento della lingua accademica in contesto internazionale. – 6 Conclusioni.

Keywords Academic discourse. Academic Italian. Applied linguistics. Erasmus. International students. Italian L2. Italian for academic purposes.



1 Introduzione

Questo contributo nasce all'interno di una ricerca più vasta, scaturita dall'osservazione della formazione linguistica di centinaia di studenti Erasmus, che dal 1995 al 2015 hanno frequentato i corsi di lingua italiana prima presso il Centro Linguistico di Ateneo, ora presso la School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia. Questa osservazione ha trovato il suo naturale proseguimento in un percorso di studio culminato in un dottorato di ricerca conclusosi nel 2016.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-15

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Alcuni degli interrogativi che hanno guidato questa ricerca hanno cercato tentativi di risposte che si propongono in questo contributo e che riguardano:

- a. l'efficacia della formazione linguistica proposta dagli atenei italiani agli studenti internazionali;
- b. la natura e la complessità della comunicazione accademica, in tutti i suoi aspetti;
- c. l'adozione di strategie didattico-comunicative volte a sostenere adeguati processi formativi e a creare efficaci strumenti di insegnamento e apprendimento della lingua.

La bibliografia che ha sostenuto tutto il percorso di ricerca e che qui si propone in una sintesi essenziale, aggiornata con gli ultimi contributi pubblicati nel 2017 sull'argomento, ha carattere ibrido - coerentemente con la natura stessa della glottodidattica - e abbraccia studi appartenenti a diverse discipline scientifiche e riconducibili a termini cronologici che vanno dal 1944 sino al 2017.

Il metodo utilizzato è stato coadiuvato dall'osservazione diretta della partecipazione degli studenti stranieri ai corsi di italiano e di studenti parlanti la L1 a moduli di italiano accademico proposti dall'ateneo veneziano. L'attendibilità delle osservazioni sono state verificate mediante due strumenti diagnostici: due questionari di gradimento proposti ciascuno al termine di ogni percorso didattico.

2 I corsi di italiano rivolti agli studenti in mobilità internazionale

L'offerta didattica dell'italiano come L2 rivolta agli studenti internazionali in Italia consta, per lo più, di tre tipi di corsi:

- a. corsi di lingua italiana articolati seguendo i parametri del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (d'ora in poi, QCER). Di solito questi corsi si svolgono nei centri linguistici, sono tenuti dai collaboratori esperti linguistici (d'ora in poi, CEL) e non erogano crediti;¹
- b. insegnamenti erogati all'interno di dipartimenti o strutture specifiche e tenuti da docenti. Questi corsi possono essere composti da

¹ In alcune realtà, tuttavia, vengono riconosciuti crediti. Ciò avviene presso il centro linguistico dell'Università degli Studi di Genova, URL <http://www.clat.unige.it/erasmus/Incoming> (2017-06-09). Avviene anche presso l'Università degli Studi di Palermo, URL https://www.unipa.it/strutture/scuolaitalianastranieri/Corsi_-_Courses/Corsi-Erasmus---Erasmus-courses/ (2017-06-09).

una parte svolta da un docente e da una parte svolta da un CEL.² Il docente sviluppa argomenti di carattere specialistico o monografico, il CEL si occupa della parte più propriamente linguistica, operando in maniera omologa a quanto avviene nei corsi dei centri linguistici;

- c. corsi di lingua italiana erogati da istituzioni private, ma non rivolte specificamente a studenti universitari in mobilità internazionale. Questo tipo di corsi non viene in alcun modo riconosciuto nel sistema di *learning agreement* previsto all'interno della rete degli atenei che aderiscono al programma Erasmus+.

Come si può notare, la totalità dell'offerta didattica prevista nel mondo accademico italiano si concentra sulle necessità comunicative legate all'ambito quotidiano di ogni studente in mobilità internazionale, in quanto propone corsi di lingua standard non legati ad alcuna specificità. Tiene, dunque, conto della comunicazione connessa con l'ambiente di relazioni esterne allo studio, ma non pare in alcun modo offrire strumenti che possano sopperire alle necessità comunicative di studio.

Un'eccezione pare essere costituita dall'Università di Parma, la quale struttura i propri corsi prevedendo dei moduli prettamente linguistici integrati da alcuni percorsi online riguardanti la lingua dello studio.³

Anche l'Unione Europea, in seno al programma Erasmus+, nel corso degli anni ha previsto degli strumenti per la formazione linguistica degli studenti:

- a. *Erasmus Intensive Language Course* (EILC), già denominati *Intensive Language Preparation Courses* (ILPC), finanziati dall'Unione Europea nell'ambito del programma *Lifelong Learning* ed erogati in alcune sedi universitarie in Italia fino all'anno accademico 2013/14. Erano corsi di lingua intensivi erogati un mese prima - in estate e in inverno - dell'inizio delle attività accademiche. Accessibili mediante domanda di borsa di studio e non disponibili per tutta la popolazione in mobilità internazionale, ma solo per gli studenti selezionati;⁴

2 Questo tipo di offerta viene proposta dalla School for International Education dell'Università Ca' Foscari Venezia, URL <https://www.unive.it/pag/9912/> (2017-06-09). Un'offerta simile viene proposta altresì dall'Università di Parma con attenzione specifica alla lingua dello studio, URL <http://dusic.unipr.it/it/didattica/corsi-di-lingua-italiana-stra-nieri> (2017-06-09).

3 Una demo dei percorsi interattivi previsti per il Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società è consultabile in URL <http://elly.lass.unipr.it/2016/course/index.php?categoryid=44> (2017-06-09).

4 Riferimenti più precisi sul programma sono ancora disponibili in URL <http://llp.eupa.org.mt/erasmus-intensive-language-course-eilc/> (2017-06-09).

- b. *Online Linguistic Support* (OLS). Questo progetto ha rimpiazzato i corsi EILC e consta di attività esclusivamente online disponibili prima e durante il soggiorno in mobilità.⁵

Queste due proposte didattiche, analogamente all'offerta formativa precedentemente descritta, considerano i bisogni comunicativi legati alla vita, ma non allo studio e non alla comunità accademica nel suo complesso. Entrambe, tuttavia, costituiscono uno strumento preparatorio prima dell'ingresso degli studenti nel Paese di accoglienza e, nel caso di OLS un sostegno durante tutto il soggiorno all'estero.

Gli atenei italiani sono fortemente impegnati nel processo di progressiva internazionalizzazione promosso sin dal Processo di Bologna del 1999 (per una disamina più precisa e puntuale sull'argomento, si vedano Dalloso, Balboni 2012) e, dunque, dimostrano una grande attenzione alle esigenze di questa popolazione in mobilità per ragioni di studio.

L'offerta di formazione linguistica che gli atenei italiani sembrano adottare, tuttavia, evidenzia un'apparente incongruenza: da una parte si risponde a uno dei principi irrinunciabili del processo di internazionalizzazione basato sulla valorizzazione, sulla salvaguardia e sul riconoscimento del patrimonio linguistico-culturale degli stati membri, poiché organizza corsi di lingua italiana per gli studenti stranieri. Da questo punto di vista sembra rispondere, dunque, anche dall'Obiettivo di Barcellona che ha avuto lo scopo di promuovere la comunicazione fra i cittadini europei favorendo l'insegnamento dell'inglese e di un'altra lingua comunitaria (Luise 2013). Dall'altra, questa formazione linguistica riguarda solo le esigenze di vita, ma non le esigenze di studio e di comunicazione con l'ateneo di accoglienza. Le università italiane sembrano, invece, rispondere a questa esigenza specifica erogando sempre di più corsi curricolari in lingua inglese, come si evince dai dati ricavati dal sito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e relativi a un'indagine⁶ condotta nell'anno accademico 2011/12. Da questa ricerca emerge chiaramente che la tendenza comune a tutti gli atenei italiani è quella di offrire in numero crescente percorsi formativi internazionali dedicati sia agli studenti in ingresso che agli studenti in uscita.

Questa scelta, di cui si tratterà anche in seguito, sembra rispondere alla necessità di:

- a. accogliere linguisticamente la popolazione internazionale in ingresso;
- b. preparare linguisticamente la popolazione nazionale in uscita;
- c. creare degli ambienti di studio dal carattere internazionale.

5 Il portale di accesso alle attività e ai corsi è reperibile in URL <http://erasmusplusols.eu/it/> (2017-06-09).

6 I dati dell'inchiesta sono consultabili in questa pagina del sito della CRUI: URL <http://www2.crui.it/HomePage.aspx?ref=2094> (2017-06-13).

Essa, tuttavia, non risolve alcuni nodi importanti nell'ambito della didattica:

- a. quale modello linguistico adottare. Riflettendo sull'uso dell'inglese come lingua veicolare nell'ambito degli studi universitari in Italia è opportuno chiedersi quale modello trasmettere: l'inglese britannico, l'anglo-americano, il modello europeo usato in seno agli organi della Comunità Europea, l'inglese asiatico (utilizzato dalle nuove economie emergenti come Cina e India)? Ogni modello è, infatti, portatore di regole socio-linguistiche assai differenti fra loro (Santipolo 2006);
- b. accreditamento linguistico dei docenti, se non madrelingua. Nelle università italiane non è prevista alcuna certificazione linguistica da parte di chi decide di diffondere la propria disciplina in una lingua non materna, ma la scelta è unicamente affidata al *curriculum vitae* e alla decisione del docente (Gotti 2014);
- c. disomogeneità del livello linguistico nella classe internazionale, nella quale possono essere compresenti studenti madrelingua inglese e studenti dalla differente provenienza geografica e con differente competenza dell'inglese;
- d. mancata preparazione comunicativa in relazione alla comunità accademica di riferimento, una volta fuori della classe di disciplina non linguistica.

Quest'ultimo punto costituisce uno dei punti di maggiore criticità nell'ambito didattico, poiché evidenzia che i bisogni del discente in mobilità internazionale non sono soltanto legati alla vita quotidiana o alla propria formazione disciplinare, ma riguardano anche tutte le relazioni che si sviluppano nella rete comunicativa dell'università al suo interno e che riguardano relazioni di tipo umano, disciplinare, formale-burocratico, culturale.

Per approfondire quest'ultimo assunto, sarà, allora, necessario interrogarsi in cosa consista la comunicazione accademica nel suo complesso.

3 La comunicazione accademica in Italia

La lingua utilizzata nel contesto formativo che comprende tutte le scuole di ogni ordine e grado implica processi cognitivi complessi, dato che vengono elaborati linguisticamente sia contenuti disciplinari che linguistici. Questa complessità si amplifica quando si studia una disciplina in una lingua non materna, poiché le informazioni disciplinari vengono apprese attraverso un canale linguistico che comprende strutture testuali, lessicali e morfosintattiche, registri e varietà non acquisiti a priori.

La lingua che veicola la disciplina si può a buon diritto definire 'lingua dello studio' (Mezzadri 2011; Balboni, Mezzadri 2014), poiché essa assume caratteristiche diverse a seconda dell'ordine e grado dell'istituzione scolastica: primaria, secondaria, universitaria. Assume, inoltre, una specifica

complessità cognitiva legata all'ambiente di studio, in relazione con le caratteristiche dei gruppi-classe, le caratteristiche individuali dei singoli apprendenti, il grado di conoscenza disciplinare su cui ciascun apprendente può contare.

La lingua che si utilizza in ambito accademico, tuttavia, pur comprendendo tutte le riflessioni che appartengono al dibattito scientifico che definisce la lingua dello studio, sembra implicare anche ulteriori approfondimenti. Ampliando la definizione da *academic discourse* a 'comunicazione accademica', infatti, si possono meglio comprendere le coordinate, che definiscono gli eventi comunicativi inseriti nel contesto accademico, alla luce del modello SPEAKING di Hymes (1974).

Il discorso accademico è, dunque, adottato interamente dalla comunità accademica in tutte le sue componenti; si pone trasversalmente alle discipline, pur comprendendole; ha caratteristiche ibride, poiché intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico; per definizione, si discosta e si differenzia dalla lingua della comunicazione quotidiana.

La comunicazione accademica è caratterizzata da elementi di formalità presenti sia nella lingua dello studio, come pure nella lingua burocratica ed è contraddistinta da un rapporto di asimmetria tra i soggetti interessati all'interazione in cui avvengono gli scambi comunicativi (Desideri, Tessuto 2011).

La lingua che interessa il discorso accademico, tuttavia, si distingue rispetto a:

- a. microlingue disciplinari (Serragiotto 2014). La lingua accademica, è trasversale a tutte le discipline e le comprende tutte. Manifesta i fenomeni specifici comuni a tutti i linguaggi disciplinari in ambito lessicale, testuale e morfosintattico. È fortemente influenzata dagli elementi culturali comuni a tutto il gruppo sociale di riferimento;
- b. lingua veicolare. La lingua scelta dal docente non sempre è veicolare per una classe di studenti nativi e non. Sempre più spesso assume le caratteristiche proprie di L2 o LS per i discenti e, talvolta, anche per il docente (Coonan 2002);
- c. CLIL (Content and Language Integrated Learning). I docenti disciplinaristi espongono i loro studenti non nativi a un' 'immersione linguistica' in lingua straniera e questo specifico obiettivo apparentemente ben si armonizza con l'idea espressa dal CLIL (Coonan 2006) che provoca l'apprendimento sia di contenuti linguistici che di contenuti non linguistici. Tuttavia, l'oggetto di studio del CLIL si incarna nella disciplina veicolata attraverso una lingua, mentre la lingua accademica trova il proprio *focus* nella lingua che veicola tutte le discipline.

Se la lingua accademica si discosta dalla lingua quotidiana e manifesta la sua complessità in virtù degli aspetti fin qui esaminati, appare del tutto evidente come l'offerta formativa non tenga conto delle necessità comunicative dei discenti in relazione agli ambienti e alle reti della comunicazione

che coinvolgono:

- a. l'ambito dello studio;
- b. la lingua degli uffici;
- c. gli scambi relazionali con i colleghi di studio.

In particolare occorre esaminare le caratteristiche della comunicazione accademica attraverso il binomio lingua-cultura che contraddistingue questo ambiente sociale.

L'ambito accademico appare come un multisistema complesso, poiché coinvolge soggetti differenti:

- a. docenti;
- b. discenti;
- c. personale tecnico;
- d. personale amministrativo.

In virtù delle differenti componenti, la comunicazione appare in tutta la sua complessità, poiché riguarda anche fasce socio-linguistiche diverse fra loro.

Se, tuttavia, diversi sono gli aspetti che contraddistinguono la lingua accademica, essa va considerata come un unico insieme unitario. Questa idea di unità si richiama alla massima aristotelica secondo cui le parti sono sempre in relazione reciproca, costituiscono un sistema, una struttura organica, e per questo assumono un'organizzazione, un'architettura. Questa organizzazione è tenuta insieme dall'esercizio della didattica, una didattica comunicativa, definita dalla pratica che ne fa la comunità in cui essa si manifesta.

Se, dunque, ogni parte si ritrova nel tutto da cui è generata, anche il tipo di comunicazione globale non può essere così difforme dalle forme proprie degli specifici ambiti disciplinari (Cerri, Parmigiani 2006). Osservando la comunità accademica, essa appare, dunque, come un insieme di specifici microsistemi uno diverso dall'altro che, tuttavia, dialogano armonicamente fra loro attraverso un 'filo rosso' linguistico che intesse trama e ordito della comunicazione accademica. Le variabili che si riscontrano in questo linguaggio vengono amplificate, inoltre dalle caratteristiche dei parlanti. Essi non differiscono soltanto per ambito socio-linguistico, ma anche per lingua madre. La popolazione universitaria, infatti, è costituita da parlanti (per un esame più approfondito sul profilo dell'apprendente, si vedano Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017):

- a. L1. I parlanti nativi dovrebbero esercitare consapevolmente la comunicazione, ma progressivamente paiono interessati da un fenomeno di crescente analfabetismo funzionale (Di Francesco 2013);
- b. L2. Parlanti non nativi che decidono di svolgere tutto il loro *cursus studiorum* nell'università del Paese di accoglienza. Sono fortemente motivati all'apprendimento della lingua perché hanno un progetto di vita e studio duraturo nel tempo;

- c. LS. Parlanti non nativi in mobilità internazionale 'breve'. Rimangono nell'università di accoglienza per un tempo relativo - da tre a nove mesi - e costituiscono la maggioranza del popolo in mobilità. Aderiscono quasi tutti al progetto Erasmus+ e tendono a non omologarsi troppo con la società di accoglienza poiché costituiscono una micro-comunità piuttosto impermeabile rispetto agli stimoli linguistici e culturali del Paese di accoglienza. Assumono, dunque, le caratteristiche di parlanti LS;
- d. LE. Parlanti non nativi, ma dalle origini comuni al Paese di accoglienza. Arrivano nell'università ospite per recuperare le loro origini familiari. Rimangono in mobilità per un tempo relativamente breve e sono desiderosi di omologarsi con il repertorio linguistico-culturale del Paese della loro famiglia.

La comunicazione generata da questi contesti si verifica tutte le volte in cui si svolgono interazioni fra persone, gruppi sociali, enti. Queste interazioni complesse provocano, a loro volta, variazioni sociolinguistiche che entrano a pieno diritto nel processo di insegnamento-apprendimento di una lingua. Non dialogano fra loro, infatti, soltanto sistemi linguistici in senso stretto, ma sistemi più complessi che contengono anche elementi culturali, sociali e professionali. Ogni persona o gruppo di persone, quindi, quando comunica, mette in relazione con gli altri il proprio patrimonio di lingua-cultura e lo media con quello degli altri. Si verifica, in questo modo, una complessa dinamica fra sistemi che espone lingua e cultura a variazioni estemporanee, ma anche durature nel tempo.

Per ogni tipo di apprendente vanno, dunque, tenuti presenti il:

- a. microsistema (famiglia, scuola, amici);
- b. mesosistema (relazioni personali tra ambito familiare e ambienti vicini);
- c. esosistema (rapporti di amicizia e lavoro con ambienti vicini alla famiglia);
- d. macrosistema (ciò che costituisce i valori della società di appartenenza);
- e. cronosistema (periodo storico in cui vive);
- f. globosistema (condizioni ambientali che influenzano l'ambiente in cui vive).

Per comprendere pienamente in che cosa consistono e come si svolgono le transazioni e le interazioni linguistiche all'interno del mondo accademico, occorre considerare come le caratteristiche specifiche di ogni essere umano interagiscono con l'ambiente di appartenenza (Bronfenbrenner 1979).

Per 'misurare' la potenza con cui ogni microsistema interagisce con l'altro e come tutte queste interazioni influenzino il sistema complesso, è necessario ricorrere ad alcune teorie matematiche fra cui la 'teoria dei sistemi' (Forrester 1968; Von Bertalanffy 1968; Ruberti, Isidori 1979). L'equazione elaborata da Lorenz (1963), inoltre, consente di stabilire in quale

misura sia calcolabile sul macrosistema globale l'effetto di ogni piccola variazione prodotta da un microsistema insito in esso.

Data la natura 'asimmetrica' che pare costante nella comunicazione accademica, sembra tuttavia necessario esaminare più nel dettaglio la natura delle transazioni linguistiche che avvengono tra microsistemi nel macro-sistema globale per poter sperimentare strategie adeguate.

4 Strategie comunicative di tipo accademico

Il modello teorico che pare rispondere alle esigenze di questo macrosistema complesso fa riferimento ai principi del costruttivismo sociale e alle applicazioni didattiche che si traducono in azioni cooperative e collaborative. Interazioni complesse devono poter prevedere strategie che poggino le loro fondamenta su principi scientifici ampiamente sperimentati. Solo questi presupposti garantiscono alte probabilità di successo.

Alcune teorie della microeconomia paiono offrire risposte efficaci: la 'teoria dei giochi' (Von Neumann, Morgenstern 1944) traccia un modello ideale di comportamento da parte di soggetti coinvolti in qualche interazione. Essa è compresa nelle linee scientifiche della teoria della scelta razionale (Hargreaves et al. 1992), che norma le decisioni di scelta di un individuo razionale con fini e scopi in differenti contesti e situazioni.

Ogni individuo può assumere diversi tipi di decisione e può intraprendere due tipi di strategie possibili:

- a. individuale. Questo tipo di strategia viene adottato quando l'ambiente della transazione presenta caratteristiche sconosciute al soggetto che comunica;
- b. collettiva. Le azioni degli altri condizionano le aspettative del soggetto che comunica e quest'ultimo deve mediare le proprie aspettative con un contesto complesso.

Il comportamento collettivo appare con più frequenza in un macrosistema complesso e dunque i 'giochi' strategici che si possono realizzare possono assumere forma differente in dipendenza dall'equilibrio e dalla dominanza che si verifica tra i soggetti interessati (per un esame più specifico di giochi strategici in ambito accademico, si veda Ballarin 2014).

Nel contesto accademico i ruoli dei giocatori sono generalmente sempre asimmetrici gli uni rispetto agli altri, sia per ruolo sociale, sia per detenzione del sapere:

- a. nella classe tra docente e discente;
- b. nella classe tra parlanti nativi e non nativi;
- c. negli uffici tra dirigenti e sottoposti;
- d. nell'ateneo fra docenti e amministrativi;
- e. nell'ateneo fra docenti e cariche istituzionali.

Ogni 'giocatore' deve, perciò, identificare la strategia ottimale in ogni

tipo di gioco e la combinazione delle strategie ottimali di tutti i giocatori costituisce la 'soluzione' del gioco.

La caratteristica dell'asimmetria, tuttavia, fa assumere un atteggiamento dominante in alcuni soggetti. Il principio di dominanza, perciò, determina che un giocatore (un docente, un discente, un ente o un'organizzazione) sia dominante rispetto agli altri se la sua strategia, tra le scelte possibili che ha a disposizione, gli fa ottenere il *payoff* migliore.⁷

Come si è visto, la strategia collaborativa e cooperativa è fondamentale per quanto riguarda la natura della lingua accademica. Secondo i principi della teoria dei giochi, dunque, per nessun giocatore è conveniente agire senza prevedere la collaborazione altrui. Nessun giocatore può vincere se gli altri non collaborano. Sembrerebbe, perciò, verificarsi un'assenza di strategia dominante, data la quale, una soluzione possibile è identificabile nel concetto di 'equilibrio di Nash' (Nash 1950). In un gioco 'accademico' a due giocatori le rispettive strategie adottate dai due sono in equilibrio quando la strategia dell'uno rappresenta la risposta ottimale dell'altra. Quando, però, i giocatori sono più di due, avviene la compresenza di più strategie fra i giocatori. Sarà dunque necessaria la ricerca di più equilibri nei quali nessuno domini l'altro.

All'interno di un'aula possono verificarsi due tipi di situazioni, quando la disciplina:

- a. è la lingua utilizzata dall'ateneo e dal Paese ospitante (Ballarin 2017b);
- b. viene insegnata 'attraverso' la lingua del Paese ospitante.

Le dinamiche linguistico-disciplinari presenti in un simile contesto richiedono strategie adeguate e consapevolezza didattica da parte del docente e dei discenti. In ambedue i casi, infatti, il fattore 'lingua' costituisce la chiave di volta dell'apprendimento disciplinare e dell'inserimento del soggetto che apprende e il tipo di input che lo studente riceve risulta essere cruciale in tutto il processo di apprendimento.

Uno studente straniero che apprenda in un'aula universitaria deve poter annoverare come requisite le competenze linguistiche BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) (Cummins 1979); deve, dunque, già avere padronanza sia della lingua comunicativa, che della lingua accademica in L1.

Se un parlante nativo apprende una lingua non nativa nel periodo in cui si sta progressivamente alfabetizzando nella propria, il processo di apprendimento delle due lingue è facilitato. Se, invece, vi è assenza di un'adeguata alfabetizzazione anche in una sola delle due lingue, si verificherebbe un blocco del principio di 'interdipendenza' secondo il quale il processo di apprendimento è condizionato dai progressi in entrambe le lingue. Chi apprende due o più lingue, infatti, deve poter contare su un

7 Il *payoff* per un giocatore è il valore che esprime la valutazione del risultato ottenuto, in conseguenza alle scelte operate da tutti i giocatori coinvolti, da parte di quel giocatore.

livello sufficiente di competenza linguistica, una specie di 'livello soglia' sia nella lingua nativa, sia nella seconda lingua che si sta apprendendo.

Riprendendo le linee che disegnano il contesto accademico, dunque, la lingua-disciplina che uno studente straniero è chiamato a conoscere:

- a. è parlata in un sistema dinamico complesso portatore di un proprio repertorio socio-culturale, ma fortemente condizionato da altri repertori socio-culturali;
- b. richiede – come requisite – competenze BICS e CALP in L1;
- c. richiede – come 'livello soglia' – competenze di tipo BICS in L2.

La situazione in cui, al contrario, molti studenti stranieri si trovano al loro arrivo nel Paese di accoglienza manifesta un livello A1 della L2. Si verificherebbe, perciò, un apparente blocco del processo di apprendimento della lingua e, conseguentemente, della disciplina da essa veicolata.

Secondo i principi definiti dalla teoria di acquisizione della lingua (Krashen 1985), chi apprende deve concentrare la propria attenzione al significato dell'input piuttosto che alla sua forma e affinché il processo di apprendimento abbia luogo, è necessario che l'input linguistico sia rappresentabile vicino a quanto già si è appreso. Krashen sintetizza questo concetto con la formula 'I+1', intendendo che quanto si sta apprendendo risulti aumentato di un solo grado di difficoltà rispetto a quanto già si conosce. Confermando ciò, dunque, la formazione linguistico-accademica di uno studente in mobilità risulterebbe impraticabile, a meno che lo studente non sia già in possesso di un livello B2 in L2.

In mancanza di un'adeguata formazione linguistica sia in partenza dalla propria università, che in arrivo nell'ateneo ospitante, chi apprende si trova in una situazione di complessità e difficoltà. La situazione di 'normale' difficoltà che l'input linguistico rappresenta per uno studente straniero è, perciò, rappresentabile dalla formula 'I+3' (Ballarin 2017a). Questa formula si prefigge di rappresentare il grado di complessità di un input che appare coerente con il sistema dinamico complesso dal quale è generato.

Come si è visto, il sistema universitario italiano prevede che la formazione linguistica degli studenti stranieri possa usufruire di corsi di lingua standard secondo i livelli previsti dal QCER. Non è, dunque, prevista alcuna formazione specifica dal punto di vista dell'*academic discourse* in nessun curriculum universitario.

Nello scenario che queste linee concettuali modellano, dunque, è necessario prevedere un'azione didattica che sia finalizzata all'educazione alla complessità: dal punto di vista linguistico-disciplinare e dal punto di vista socio-culturale.

Vanno, dunque, riviste le coordinate che guidano la strategia dell'offerta formativa prevista al momento nel sistema universitario italiano nell'ottica di un progressivo processo di internazionalizzazione.

Una strategia finalizzata ad aprire gli atenei italiani a un contesto viepiù internazionale non può non prevedere:

- a. azioni che comportino una collaborazione fra tutte le componenti dell'ateneo interessate dal processo;
- b. strutture adeguate a ospitare processi didattici dinamici e complessi;
- c. interazioni continue fra soggetti preposti all'insegnamento di lingue e discipline;
- d. consapevolizzazione - mediante formazione continua dei soggetti interessati - in merito a dinamiche di relativismo culturale e interculturale e agli effetti da esse prodotti.

I principi sopra elencati devono, inoltre, declinarsi in strumenti didattici, tecniche adeguate e modelli efficaci per l'insegnamento di lingue e discipline attraverso le lingue.

5 Strumenti didattici per l'insegnamento della lingua accademica in contesto internazionale

Qualunque sia la realtà didattica in cui un soggetto apprende, è auspicabile che in lui sia sempre presente la consapevolezza di come progredisce il suo processo di apprendimento, sia per ciò che riguarda il percorso di studi, sia relativamente alla nuova esperienza che sta compiendo all'estero. È, inoltre, necessario che l'attenzione didattica sia concentrata sugli aspetti sostanziali del suo programma di studio, limitando il carico cognitivo estraneo (Calvani 2011).

Per questa ragione l'istituzione che è preposta a gestire il progetto educativo e formativo dovrebbe presumibilmente potersi avvalere di strumenti:

- a. istituzionali (uffici per l'accoglienza e l'orientamento degli studenti stranieri; centri per l'insegnamento delle lingue; personale specializzato nell'insegnamento della L2 e delle discipline mediante lingua veicolare o lingua franca);
- b. didattici (corsi di lingua accademica organizzati e programmati in specifici moduli e unità di acquisizione; tecniche e strategie glottodidattiche appropriate);
- c. logistici e programmatici (spazi specializzati che favoriscano l'interazione fra strutture e soggetti coinvolti, dove possano agire a stretto contatto studenti, docenti di lingua e disciplina, soggetti terzi);
- d. culturali e interculturali (finalizzati alla scoperta del patrimonio linguistico-culturale dell'istituzione ospite).

Gli strumenti devono essere coerenti con il sistema di riferimento, ovvero con un sistema multi-dinamico complesso suscettibile di tante variazioni quante sono quelle prodotte dai microsistemi che lo compongono.

La complessità del binomio lingua-cultura in ambito accademico richiedono risposte operative non delegabili unicamente a strumenti e realtà virtuali offerti dalla rete, ma presenti e programmate in ambito istituzionale dalla comunità accademica ospitante. Per questo motivo è necessario

prevedere, oltre a corsi e moduli di insegnamento dell'italiano per stranieri già presenti negli atenei italiani, anche delle nuove proposte didattiche in presenza che preparino efficacemente gli studenti a una corretta comunicazione accademica.

L'Università Ca' Foscari Venezia ha potuto sperimentare due differenti tipi di didattica dell'italiano rivolte rispettivamente a studenti madrelingua e studenti internazionali (per un'analisi dei dati più specifica e completa, si veda Ballarin 2017a):

- a. una proposta formativa realizzata in collaborazione fra l'Ufficio Placement e Tutorato e il Centro Linguistico di Ateneo. Nel corso dell'anno accademico 2014/15 sono stati proposti alcuni seminari di lingua italiana accademica rivolti a studenti universitari L1 di laurea triennale e magistrale. La proposta seminariale, denominata *Non solo parole*, si proponeva come scopo la sensibilizzazione negli studenti madrelingua verso la specificità della lingua accademica. Al termine dei seminari è stato distribuito ai 163 partecipanti – di cui il 53,37% ha fornito una risposta – un questionario di gradimento e valutazione predisposto dall'Ufficio Placement e Tutorato e strutturato in sette quesiti a scelta multipla. Ai partecipanti era chiesto di esprimere il proprio gradimento su una scala da 1 (gradimento minimo) a 3 (gradimento massimo). Qui si può vedere la media dei risultati⁸ ottenuti nelle varie edizioni dei seminari.

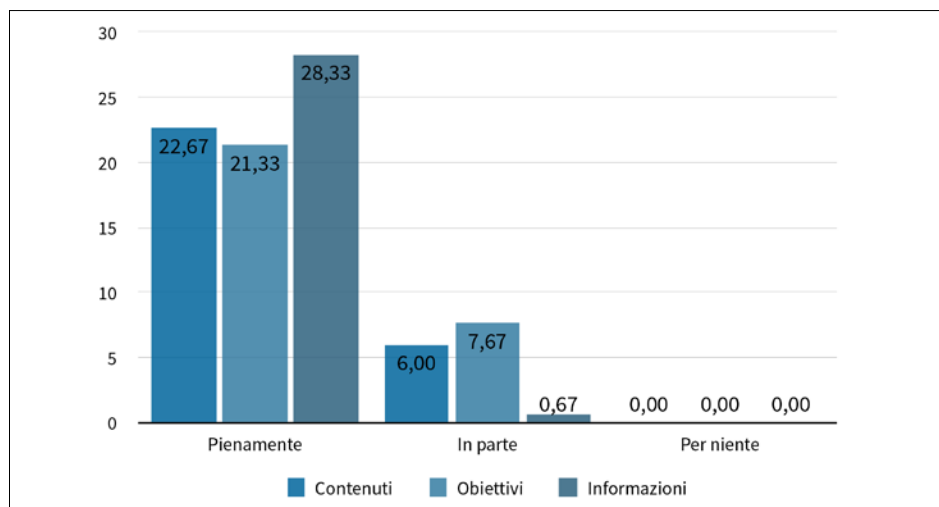


Grafico 1. Media dei risultati di gradimento per *Non solo parole*

⁸ La consultazione e analisi dei dati è stata possibile per gentile concessione dell'ufficio Placement e Tutorato dell'Università Ca' Foscari Venezia.

È interessante notare non solamente l'ampio gradimento dimostrato dai partecipanti alla proposta di seminario, ma anche la differenza fra il gradimento ottenuto dalla voce «informazioni» che risulta maggiore di quello riscontrato nella voce "contenuti". Questo dato evidenzia la sorpresa dei partecipanti in merito alle informazioni ottenute alla fine del seminario rispetto ai contenuti dichiarati nel programma del corso e fa emergere nei partecipanti una mancata consapevolezza relativamente alla lingua accademica nel suo complesso. Risulta, perciò, confermata la necessità di intervenire didatticamente con iniziative che potenzino anche questo aspetto degli studi dei parlanti nativi. Dal gradimento, inoltre, si conferma la bontà della sinergia che scaturisce quando due o più soggetti - appartenenti al medesimo ente - collaborano fra loro;

- b. due sessioni di corsi EILC erogati dal Centro Linguistico di Ateneo ad agosto e gennaio nell'anno accademico 2013/14. Si esamineranno i risultati di un quesito ritenuto rilevante ai fini di questo contributo. I questionari sono stati elaborati dalla Comunità Europea e distribuiti alla fine di ogni sessione. Il campione esaminato coincide con il totale della popolazione interrogata e consta di 165 intervistati.⁹ Qui si può vedere la risposta degli intervistati in merito alla richiesta di gradimento sull'impatto del corso rispetto alle attività accademiche (per consultare l'analisi completa dell'intervista, si veda Ballarin 2017a).

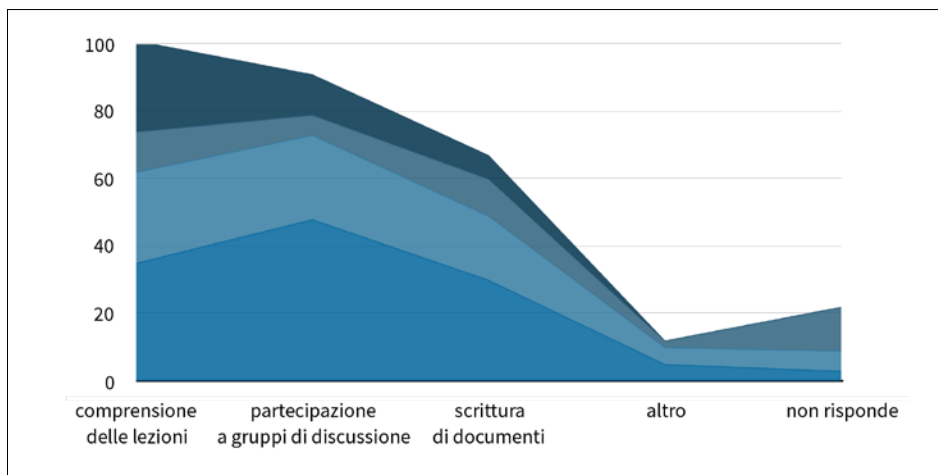


Grafico 2. Risultati di gradimento delle due sessioni di corsi EILC in merito all'impatto del corso sulle attività accademiche

9 La consultazione e analisi dei dati è stata possibile per gentile concessione del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università Ca' Foscari Venezia.

I dati confermano che tutti gli studenti intervistati riconoscono l'utilità del corso anche in un'ottica accademica, sebbene si tratti di un corso di lingua comunicativa e non accademica. A questo proposito, tuttavia, va precisato che il questionario è stato somministrato subito dopo il termine del corso EILC, ma non al termine del periodo di mobilità di ciascun studente. Gli studenti, quindi, non hanno potuto rispondere con effettiva cognizione di causa sull'effettivo impatto del corso nelle attività accademiche previste.

È, tuttavia, interessante osservare come gli studenti di livello A1-A2 abbiano riconosciuto un impatto significativo del corso rispetto alle attività accademiche, mentre gli studenti di livello B1-B2 manifestino effettiva consapevolezza di quanto un corso intensivo di lingua comunicativa non sia da solo sufficiente a garantire un completo inserimento linguistico nella comunità accademica di accoglienza.

I dati sembrano confortare l'ipotesi che l'offerta didattica presente oggi negli atenei italiani non offra una risposta adeguata alla complessità della comunicazione accademica e suggeriscono una rivisitazione della didattica mediante formule collaborative che si coniugano in moduli specialistici ove i processi di insegnamento e apprendimento possano progredire coerentemente con le varianti presenti nel sistema accademico.

6 Conclusioni

L'internazionalizzazione degli atenei negli ultimi venti anni ha profondamente modificato le azioni delle istituzioni di alta formazione e ha coinvolto in questo cambiamento anche la sua popolazione: gli studenti, i docenti, tutto il personale coinvolto a vario titolo. Il fenomeno che si manifesta assume la forma di un'imponente onda di conoscenza che liberamente circola grazie a opportunità concesse dai governi e dalle tecnologie. Questo popolo in formazione si muove e comunica mediante *l'academic English*, lingua franca del sistema accademico globale.

La comunicazione assume, tuttavia, anche forme diverse e si attua attraverso linguaggi differenti rappresentati da diversi ambiti disciplinari, ma anche dall'incrocio di molteplici complessi linguistico-culturali e valoriali portati da ciascun membro di questo popolo multiforme e multiculturale e dal Paese che rappresenta.

È, dunque, difficilmente ipotizzabile delegare unicamente a una lingua la trasmissione del sapere e, con esso, del patrimonio linguistico e culturale di ogni Paese. Lasciare a un'unica lingua questo compito comporterebbe la banalizzazione del sapere stesso e la mancata considerazione della complessità della società accademica in tutti i suoi aspetti, resa ricca da infinite variabili portate da tutti i suoi componenti.

Il patrimonio scientifico in lingua italiana, perciò, assieme a quello espresso nelle altre lingue, può contribuire alla formazione linguistico-scientifica della comunità accademica internazionale.

Bibliografia

- Balboni, Paolo; Mezzadri, Marco (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio* [online]. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 15. URL <http://www.laricerca.loescher.it/quaderni/i-quaderni-della-ricerca/i-quaderni-della-ricerca-15.html> (2017-06-16).
- Ballarin, Elena (2014). «Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 46(1/2), 153-75.
- Ballarin, Elena (2017a). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, Elena (2017b). «L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale». Damascelli, Adriana T. (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 410-18.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge (MA); London: Harvard University Press.
- Calvani, Antonio (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Cerri, Renza; Parmigiani, Davide (a cura di) (2006). *Humanitas techne media logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*. Roma: EdUP.
- Coonan, Carmel (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Coonan, Carmel (a cura di) (2006). *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Cummins, Jim (1979). «Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters». *Working Papers on Bilingualism*, 19, 132-49.
- Daloiso, Michele; Balboni, Paolo E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-97735-13-7.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Di Francesco, Gabriella (a cura di) (2013). *Le competenze per vivere e lavorare oggi. Principali evidenze dall'Indagine PIAAC* [online]. Roma: ISFOL. ISFOL Research Paper 9. URL <http://www.isfol.it/pubblicazioni/research-paper/archivio-research-paper/le-competenze-per-vivere-e-lavorare-oggi> (2017-06-16).

- Forrester, Jay W. (1968). *Principles of Systems*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press. Trad. it., *Principi dei Sistemi*. Milano: Etas Kompass, 1974.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gotti, Maurizio (2014). «Explanatory Strategies in University Courses Taught in ELF» [online]. *Journal of English as a Lingua Franca*, 3(2), 337-61. DOI 10.1515/jelf-2014-0020.
- Hargreaves, Heap et al. (1992). *The Theory of Choice. A Critical Guide*. Oxford: Blackwell Publishers. Trad. it., *La teoria della scelta*. Roma: Laterza, 1996.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Lorenz, Edward N. (1963). «Deterministic Nonperiodic Flow». *Journal of Atmospheric Sciences*, 20, 130-41.
- Luise, Cecilia (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. DOI 10.13128/LEA-1824-484x-13843.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano*. Milano: Mondadori.
- Nash, John F. (1950). «Equilibrium Points in n -person Games». *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36(1), 48-9. DOI: 10.1073/pnas.36.1.48.
- Ruberti, Antonio; Isidori, Alberto (1979). *Teoria dei sistemi*. 3a ed. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, Graziano (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET Università.
- Von Bertalanffy, Ludwig (1968). *General System Theory. Development, Applications*. New York: George Braziller. Trad. it.: *Teoria Generale dei Sistemi*. Milano: Mondadori, 2004.
- Von Neumann, John; Morgenstern, Oskar (1944). *Theory of Games and Economic Behaviour*. Princeton: Princeton University Press.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Un percorso di letteratura italiana per studenti cinesi in mobilità internazionale Il laboratorio di analisi testuale

Valeria Caruso

(Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia)

Anna De Meo

(Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia)

Abstract The paper discusses different issues concerning teaching literature to foreign international students. Referring to a didactic experience carried out at the University of Naples "L'Orientale" with a group of Chinese students, the authors focus on the role played by literature in developing reading and comprehension skills. Following Coseriu's text theory, literature learning is presented as an exercise in interpretation aimed at decoding the addresser's intentions. Data collected from the analysis of the students' written productions prove a strong correlation among language proficiency and text skills, which include metatextual abilities by which students can decode the expressive values that make up the sense of literary texts.

Sommario 1. Introduzione. – 2 Assunti per la definizione del metodo e dell'impostazione didattica. – 3 Monitoraggio dei bisogni nella definizione del syllabo. – 4 Modalità didattiche. – 5 Per una valutazione delle abilità di decodifica del 'senso' nei testi letterari. – 5.1 Abilità di decodifica del 'senso'. – 5.2 Competenze metalinguistiche e metatestuali richieste ai discenti. – 6 Conclusioni.

Keywords Text meaning. Reading skills. Literature. L2 Italian. Rhetoric.



1 Introduzione

In queste pagine si presentano alcune riflessioni sulla didattica della letteratura per studenti universitari internazionali. La natura di questa disciplina pone infatti una serie di problematiche specifiche che la rendono particolarmente complessa per parlanti non nativi a cui venga chiesto un livello di approfondimento di tipo universitario. Da un lato la comunicazione espressiva utilizzata nei testi letterari, dall'altro gli approfondimenti critici che sarebbero attesi per una formazione di livello universitario rendono l'approccio alla disciplina particolarmente gravoso.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-16

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

In considerazione di queste difficoltà, è stato progettato un percorso didattico destinato ad un gruppo di studenti cinesi di italianistica, che hanno frequentato l'Università degli Studi di Napoli «L'Orientale» nell'anno accademico 2015/16. Concepito come un laboratorio di analisi testuale, il corso è stato erogato da una delle autrici, mentre le sue finalità sono state ridefinite rispetto a quelle di un normale percorso di letteratura italiana di livello universitario, in ragione del gruppo di utenza.

Nella presente ricerca ci si soffermerà sulla capacità dei discenti di recuperare il 'senso' (Coseriu 1997) dei testi analizzati durante il corso e le loro abilità nel decodificare due diversi livelli di strutturazione del messaggio letterario: uno puramente referenziale, che tipicamente consente di dipanare una dimensione narrativa, e un altro, che si diparte dal primo, a cui lo scrivente affida la sua visione del mondo, la sua personale poetica o *Weltanschauung*. Abbiamo in questo modo seguito l'impostazione coseriana della «linguistica del testo come linguistica del senso» (Coseriu 1997, 79), e dell'analisi e interpretazione testuale come un recupero delle intenzioni comunicative dello scrivente:

[c]i si rende facilmente conto di questo piano del significare, pensando ai casi in cui, anche nell'uso quotidiano, pur comprendendo alla lettera parole e frasi, ci domandiamo che cosa si sia voluto intendere: cerchiamo infatti qualcosa oltre e diverso dal significato, e ci domandiamo quale sia il senso, la vettorialità espressiva, di ciò che linguisticamente, cioè secondo i canoni della lingua, abbiamo già interpretato. (Coseriu 1973, 128)

Il rimando ad un noto capitolo della linguistica tardo-strutturale non è ozioso, ma si avvale anche delle conferme provenienti dalle più moderne neuroscienze, secondo le quali la comprensione dei testi si realizza mediante l'abilità del ricevente di crearsi una «teoria della mente» del suo interlocutore (Marini 2008, 285). In parole povere, chi ascolta deve ricostruire una immagine della mente di colui che parla, includendo quindi gli impliciti e le presupposizioni del discorso ma anche le intenzioni necessarie a ricostruire il mondo evocato dal testo.

In particolare, si presenteranno in queste pagine i risultati di un'analisi condotta su alcune produzioni scritte dei discenti del laboratorio. I risultati offriranno una stima quantitativa del carico cognitivo che questa disciplina pone ai parlanti non nativi durante un percorso di formazione erogato completamente in una L2: solo i discenti con un livello di competenza più avanzato sono riusciti infatti a raggiungere livelli soddisfacenti di comprensione del senso dei testi.

Questo risultato tuttavia non inficia, a nostro parere, la validità e, anzi, la necessità di una formazione letteraria per i parlanti non nativi, dal momento che il testo letterario addestra ad un processo interpretativo che è alla base della comprensione di qualsiasi atto di comunicazione. Si può

invece pensare di tornare a discutere le modalità con cui la letteratura viene presentata nei percorsi formativi degli studenti di lingue e civiltà straniere, soprattutto in ragione del loro livello di competenza linguistica. Un parametro questo che dovrebbe essere utilizzato per valutare la tipologia e la quantità di spiegazioni da offrire nella L2, sia dal docente in classe sia attraverso i materiali per lo studio individuale.

2 Assunti per la definizione del metodo e dell'impostazione didattica

Particolarmente stringenti per la definizione del syllabo e delle modalità didattiche sono stati gli obiettivi attesi e l'idea di come questo corso avrebbe dovuto contribuire alla formazione dei discenti, migliorandone le competenze sia linguistiche sia culturali. L'alleggerimento degli apparati critici e della narrazione di tipo storico della civiltà letteraria italiana sono stati compensati dalla lettura guidata in classe e dall'analisi di testi scelti di quattro diversi autori. In questo modo è stato possibile ricostruire alcuni momenti della produzione letteraria novecentesca, illustrandone le tematiche a partire dai testi stessi: i contenuti disciplinari sono stati fruiti mediante una metodologia di tipo deduttivo, basandosi sull'analisi delle strutture linguistiche e testuali.

Al riguardo va sottolineato il doppio carico cognitivo che il testo letterario impone ai discenti stranieri, dal momento che le difficoltà poste dal codice linguistico non nativo sono aggravate dai valori espressivi di cui il testo letterario è caricato, ai quali si affida un messaggio che, come è stato già sottolineato, non assolve esclusivamente ad una funzione di tipo descrittivo o 'referenziale'. Nel nostro approccio alla didattica di questa disciplina siamo rimaste fedeli ad una visione strettamente linguistica del testo, inteso coesivamente come istanza comunicativa a cui lo scrivente affida delle precise intenzioni comunicative. Tra queste non può essere trascurata la dimensione estetica e l'intento di esprimere la propria visione del mondo con modalità esemplari, che la rendano anche persuasiva. Balboni (2006), ad esempio, ha messo in risalto il ruolo che l'educazione retorica può svolgere all'interno di quella letteraria. Lungi dall'essere un inventario di orpelli pedanteschi, la retorica, sin dall'antichità, si poneva come una linguistica del testo con finalità pedagogiche, in quanto «cercava di descrivere i meccanismi di funzionamento di un testo (di solito persuasivo) [...], chiedendo ai giovani di esercitarsi nella produzione di testi retoricamente ben formati» (6).

Al di là della funzione didattica che indubbiamente può essere avocata per la letteratura e per le strutture testuali di cui essa più tipicamente si avvale, le così dette 'figure retoriche' si sono rivelate fondanti per la comprensione dei testi proposti in classe durante il nostro corso e, talvolta, per l'intera produzione di un autore: Calvino, ad esempio, costruisce la propria visione del mondo attraverso una scrittura allegorica popolata di cavalieri inesistenti,

visconti dimezzati ma anche operai trasognati che indugiano nella contemplazione della natura. Lo stile chiaro e comprensibile con cui sono scritti i racconti e romanzi di Calvino collide con la vaghezza dei messaggi, che sono allusivi, ironici, simbolici. In questo modo lo scrittore preserva la dimensione favolistica e accattivante della letteratura, ma le consegna allo stesso tempo anche il compito di perseguire piaceri più sottili, mediante il dipanarsi di un secondo livello di significazione estremamente astratto, talvolta del tutto indefinito e indefinibile: si pensi all'umorismo surreale delle *Cosmicomiche*.

Nel breve sillabo che è stato delineato per la lettura dei testi letterari novecenteschi, spesso la decodifica del messaggio, o del senso del testo, è risultata subordinata alla comprensione di alcuni tropi che, come abbiamo visto, possono svolgere una funzione strutturale che trascende anche il singolo testo. Il percorso che è stato costruito ha infatti obbligato i discenti a confrontarsi con diverse tipologie di espressione simbolica alle quali gli scrittori affidano, nei testi, la comunicazione dei temi centrali della loro poetica, come si avrà modo di leggere anche più avanti.

Nel complesso, va sottolineato come il confronto con il testo sia una modalità di approccio allo studio della letteratura particolarmente impegnativo, se confrontato con una panoramica di taglio storico-letterario, ma la cui utilità viene chiaramente percepita dai discenti. Un questionario di autovalutazione e gradimento ha rivelato infatti che l'80% degli studenti ha giudicato il corso utile per migliorare il proprio livello di competenza sia linguistica sia culturale.

3 Monitoraggio dei bisogni nella definizione del sillabo

L'apertura degli atenei agli studenti stranieri non può prescindere da un'analisi dei bisogni degli utenti per immaginare obiettivi e modalità di formazione, in funzione delle specificità di alcune discipline e del target di riferimento. L'idea di erogare un laboratorio di letteratura italiana del Novecento basato sulla lettura dei testi è stato dettato dall'intento di offrire un percorso mirato per la formazione di studenti internazionali provenienti dalla Cina, interessati a percorsi di italianistica, con livello B1-B2 di italiano e limitata competenza delle coordinate storiche e filosofiche della civiltà occidentale. Conoscenze di questo tipo si dimostrano particolarmente desiderabili per la letteratura novecentesca che elabora temi esistenziali e conoscitivi particolarmente complessi da essere compresi ed elaborati, come il nichilismo, la scoperta del subconscio o l'oppressione da parte dei sistemi totalitari, solo per citarne alcuni. Il divario che ciascuno studente è chiamato a colmare è quindi innanzitutto relativo alla ricostruzione di una dimensione diacronica entro cui iscrivere diversi modelli di elaborazione culturale e di riflessione, anche di tipo filosofico, sulla realtà. Ritenendo che la distanza concettuale da colmare richiesta ai discenti non fosse risolvibile attraverso un corso univer-

sitario ordinario di letteratura italiana, rivolto ad una classe di madrelingua e basato su un approccio di tipo storicista, abbiamo delineato un sillabo per un «laboratorio di analisi testuale» incentrato su cinque autori rappresentativi della scrittura novecentesca: Pirandello per la crisi identitaria del primo Novecento, Montale per il nichilismo e il rinnovamento dello stile poetico, Moravia come rappresentante della classe borghese italiana, Calvino come cifra dell'intellettuale onesto e della funzione civile della letteratura, Elena Ferrante, per rappresentare la scrittura dei nostri giorni e dare spazio alla dimensione regionale della cultura italiana. Le difficoltà incontrate durante lo svolgimento del corso hanno costretto ad un'ulteriore restringimento dell'offerta didattica, comportando l'esclusione di Elena Ferrante dal sillabo.

Il laboratorio ha coinvolto 54 studenti di italianistica cinesi, 18 con livello B1 e 36 di livello B2, provenienti da quattro diversi atenei: Nanjing Normal University di Nanchino, NJNU; Shanghai International Studies University Shanghai, SISU; Tianjin Foreign Studies University di Tianjin, TJFSU; Xi'an International Studies University di Xi'an, XISU.

Avendo privilegiato la lettura dei testi e la dimensione laboratoriale, il corso di 48 ore è stato suddiviso in egual misura tra ore di studio in classe e ore di autoapprendimento online, sulla piattaforma *Moodle* dell'Ateneo. Questa parte delle attività prevedeva la lettura individuale di materiale di approfondimento per l'analisi dei testi, come commenti e note, e per lo studio della poetica di ciascun autore. Sono state messe a disposizione degli studenti pagine estratte da diversi manuali di letteratura, di tipologia e complessità differenti, per consentire di selezionare in autonomia la guida più adatta alle competenze e abilità di ciascuno.¹ Le verifiche inoltre sono state effettuate attraverso compiti somministrati online, alcuni sotto forma di quiz a risposta multipla, per verificare l'apprendimento di contenuti di base come i dati biografici e quelli relativi alla produzione degli autori studiati, altri mediante domande a risposta aperta che monitorassero la comprensione del testo e la capacità di identificarne i valori espressivi.

Si intendano, con la formula 'valori espressivi', le modalità esemplari con cui si riescono ad esprimere idee e concetti che consegnano al testo la sua qualità letteraria in senso stretto. Coseriu aveva parlato in tal senso della poesia «come il luogo del dispiegarsi della completezza funzionale del linguaggio» (1997, 141), alludendo al fatto che il testo letterario, e in particolar modo quello poetico, coincide con l'uso di una lingua nelle sue possibilità espressive più complete. Oltre alla dimensione retorica di cui si

1 Si precisa che tutti i manuali collezionati per il corso si sono rivelati poco utili agli studenti, stando alle rilevazioni di un questionario che è stato loro somministrato. I testi estratti da manuali di letteratura universitari sono risultati sostanzialmente incomprensibili: alcuni perché troppo complessi, altri invece perché giudicati troppo sintetici. Analogamente, anche i manuali per le scuole superiori hanno disorientato gli studenti. Il tema è comunque complesso e necessita di uno spazio di riflessione specifica.

è discusso precedentemente, bisogna però ricordare anche quella relativa agli aspetti strettamente formali del testo, che realizzano gran parte dei valori espressivi letterari, Jakobson (1960) aveva parlato in tal senso di 'funzione poetica'. Nel nostro corso, tuttavia, abbiamo indugiato solo marginalmente su questa componente, limitandone la trattazione a quei casi in cui essa si è rivelata necessaria per la decodifica del significato del testo stesso. Tipicamente questo accade nei giochi verbali (Hausmann 1974), quando cioè i suoni del testo di superficie evocano corrispondenze di significato che condizionano anche l'interpretazione semantica del testo.² Si veda il seguente passaggio del capitolo 7 de *Il fu Mattia Pascal*, intitolato «Cambio treno», che è stato inserito nel percorso del laboratorio, in cui Pirandello gioca sulla polisemia dell'espressione multiparola³ 'a due palmenti':

Allora, per assumere un contegno più serio, mi mettevo a pensare a' miei creditori, fra cui avrei dovuto dividere quei biglietti di banca. [...] Godermeli, certo quei cani non me li avrebbero lasciati godere. Per rifarsi lì, col molino della Stìa e coi frutti del podere, dovendo pagare anche l'amministrazione, che si mangiava poi tutto a due palmenti (a due palmenti era anche il molino), chi sa quant'anni ancora avrebbero dovuto aspettare. (Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*)

Tradotto in termini di obiettivi didattici attesi, i valori espressivi che si è cercato di recuperare durante il corso sono stati primariamente quelli che svolgevano un ruolo anche strutturale, imprescindibile per la comprensione del testo. Si è offerto precedentemente un esempio di come l'allegoria sia stringente per comprendere il percorso poetico di Calvino, nelle pagine che seguono si presenteranno invece esempi ripresi soprattutto da un testo di Moravia.

4 Modalità didattiche

Per le modalità didattiche di erogazione dei contenuti del corso sono stati tenuti in considerazione alcuni orientamenti della linguistica che insistono sull'importanza delle preconcoscenze individuali per l'apprendimento e memorizzazione delle parole di una L2 (Sokmen 1997; Laufer, Hulstijn 2001).

2 La relazione tra la funzione poetica jakobsoniana e i giochi verbali è molto sottile e complessa. Lo stesso Jakobson aveva in qualche modo richiamato la dimensione del gioco linguistico, utilizzando la figura retorica della 'paronomasia' per spiegare la funzione poetica del discorso. Una trattazione estesa di questi problemi è in Caruso 2010, 83-158.

3 Usiamo un traduceute dell'inglese *multi-word expression* per ricalcarne la pluralità designativa. Nella linguistica computazionale questo termine indica infatti tutti i lessemi multiparola, indipendentemente dalle loro proprietà semantiche.

Questi processi sarebbero facilitati se si riuscisse a collegare il nuovo lessico a informazioni già presenti nella mente del discente. Inoltre, alcuni modelli cognitivisti, come quello dei *frame* semantici di Charles Fillmore (1976, 1985), hanno posto in primo piano la componente concettuale e la funzione strutturante che essa svolge per le conoscenze di tipo lessicale.

In questo paradigma i concetti non sono scomponibili in primitivi o in un set definito di unità costitutive più piccole, ma si presentano come blocchi di conoscenze enciclopediche delineati a partire da elementi caratterizzanti spesso scarsamente definibili. Ad esempio, dice Fillmore (1985), non è possibile descrivere compiutamente il significato di una parola come l'inglese *land* dal momento che nella sua semantica è contenuto un implicito relativo al punto di osservazione: se infatti la si confronta con un suo sinonimo, *ground*, ci si accorge che *land* indica la 'terra' osservata dal mare. *John spent two weeks on land* implica infatti che John si trova adesso per mare; al contrario se John avesse trascorso due settimane *on the ground* significherebbe che John ora è da qualche parte per il cielo, forse nello spazio. Attraverso le sue descrizioni dei *frame*, Fillmore ha proposto un modello semantico non atomistico che rappresenta la complessità delle unità cognitive evocate nella nostra mente dal lessico. Questi brevi rimandi alla natura dei concetti, su cui è fondata l'abilità di comunicare mediante le lingue, rendono l'idea del carico cognitivo richiesto ad un parlante non nativo che debba costruire nella sua mente il *frame* del nichilismo o quello necessario a comprendere le 'maschere' pirandelliane.

Seguendo questi modelli teorici, la didattica in aula ha privilegiato un accesso di tipo lessicale ai contenuti del corso, stimolando la riflessione sul lessico utilizzato nei testi letterari e sulla terminologia tecnico-specialistica, senza escludere approfondimenti metalinguistici ed etimologici. Per ogni unità didattica è stata prevista una prima fase di preparazione tematica, o macro-linguistica, ed un secondo momento di spiegazioni più orientate in senso micro-linguistico, con le quali i discenti venivano preparati alla lettura dei testi. Durante la prima fase, i temi e le coordinate storiche della civiltà letteraria sono stati spiegati a partire da un'analisi, anche di tipo formale, delle loro denominazioni, iniziando dalla scomposizione morfologica per arrivare talvolta agli etimi. L'indulgere su questi aspetti ha cercato di realizzare quei momenti di collegamento con le preconcoscenze dei discenti che dovrebbero facilitare l'apprendimento, anche se il nesso con i concetti già noti agli studenti si limita, data la loro formazione pregressa, a conoscenze di tipo grammaticale e derivazionale. Ad esempio, per comprendere il pensiero filosofico 'nichilista', è stato necessario riflettere, dopo l'identificazione dei morfemi che compongono questo tecnicismo, sul significato della parola latina da cui essa deriva.

Nella seconda fase della didattica in aula è stata invece introdotta la lettura dei testi, presentandone il lessico più impegnativo mediante attività che ne facilitassero la comprensione. Per le parole tendenzialmente

monosemiche, agli studenti si è chiesto di svolgere esercizi di abbinamento o di *cloze*, con i quali avrebbero dovuto desumere i significati sulla base dei contesti in cui le parole occorrono. La definizione della semantica di una parola sulla base delle sue co-occorrenze più tipiche è infatti vicina al metodo operativo con cui vengono descritti i *Frame* fillmoriani.⁴ Nei casi di parole dalla semantica più complessa, invece, oltre alle attività preparatorie iniziali, sono state necessarie spiegazioni estese, mirate perlopiù a illustrare concetti culturalmente complessi, come il «caropane», che affligge Marcovaldo, o le «sante reliquie» della vedova Pescatore ne *Il fu Mattia Pascal*. Riflessioni specifiche si sono poi rese necessarie per chiarire i significati di tipo espressivo, in particolare per i testi poetici che spesso usano la vaghezza semantica (De Mauro 2004, 98-105) per costruire il loro senso. Si pensi allo «scrosciare» evocato da Montale in chiusura a *I limoni*, che possiede rimandi sinestesici di difficile definizione: «Quando un giorno da un malchiuso portone | tra gli alberi di una corte | ci si mostrano i gialli dei limoni; | e il gelo dei cuore si sfa, | e in petto ci scrosciano | le loro canzoni | le trombe d'oro della solarità».

5 Per una valutazione delle abilità di decodifica del 'senso' nei testi letterari

Limitandoci, nelle pagine che seguono, a tracciare alcune tipologie più significative delle difficoltà incontrate dagli studenti del laboratorio di letteratura italiana, utilizzeremo come base esemplificativa i risultati ottenuti nello svolgimento di alcune attività su un brano di Moravia, tratto dalle prime pagine del romanzo *La noia*.

La critica considera questo libro un 'romanzo saggio', per lo stile argomentativo utilizzato dallo scrittore nella narrazione autodiegetica delle vicende. Il punto di osservazione scelto da Moravia, che è interno alla storia, consente uno scandaglio particolarmente accurato delle problematiche esistenziali del protagonista Dino, rappresentante della classe borghese italiana, per le quali Moravia è rimasto celebre. Il sentimento che attanaglia i personaggi moraviani è estremamente complesso da descrivere per via delle sue manifestazioni che sono al limite tra la dimensione psicologica ed una più esistenziale, che riguarda un malessere di classe di tipo storico e filosofico. L'autore parla di un senso di estraneità e scollamento dalla realtà che genera «incomunicabilità» nei confronti degli altri, ma anche nei confronti degli oggetti. Anzi, si po-

4 Questi aspetti relativi alla comprensione del lessico necessitano di una trattazione più articolata che deve essere rimandata ad una sede specifica.

trebbe dire che è proprio l'estraneità nei confronti delle cose materiali che genera quella nei riguardi delle persone. Per Moravia la borghesia italiana soffriva infatti di un endemico avvizzimento morale, dovuto ad una condizione di benessere che rendeva realizzabile qualsiasi aspirazione, uccidendo desideri e passioni. Ne *La noia*, il protagonista comprende solo in età adulta la radice di un malessere che lo paralizza sin da quando era bambino. Inizia quindi a riversare la colpa del suo disagio su sua madre, colpevole di avergli dato una nascita borghese e, quindi, di una paralisi esistenziale che gli impedisce di coltivare anche la sua attitudine verso la pittura:

non riesco a dire chiaramente a mia madre la sola cosa che avrei dovuto dirle: non voglio vivere con te perché sei ricca, e la ricchezza mi annoia e la noia m'impedisce di dipingere. (Moravia, *La Noia*)

Questo passaggio del romanzo è stato oggetto di una verifica che valutasse le capacità dei corsisti di comprenderne il senso, una operazione che costringeva a sintetizzare il tipo di malessere da cui Dino è afflitto. Agli studenti è stato posto il seguente quesito: «Nel brano tratto da 'La noia' letto in aula, il protagonista Dino dice di aver trattato male sua madre. Perché Dino si comporta in questo modo?».

5.1 Abilità di decodifica del 'senso'

La richiesta di spiegare il passaggio del romanzo con cui Moravia presenta il rapporto di Dino con sua madre serve a verificare la capacità di comprendere il tema centrale dell'opera sullo sfondo di uno specifico evento narrativo.

Escludendo gli studenti che hanno presentato compiti con testi copiati da varie fonti, si analizzeranno le risposte fornite da 43 corsisti, 14 di livello B1 e 29 di livello B2.

Il 33% delle spiegazioni fornite dai B2 sono state giudicate adeguate alla domanda posta dal quesito, contro il 13% degli studenti B1. Quello che segue è un esempio di risposta corretta fornita a scopo esemplificativo:

- [1] Dino capisce che c'è una relazione tra il denaro e la noia e la sua vita agiata è la causa della sua noia. Lui crede che la soluzione alla sua apatia e malumore sia quella di allontanarsi dalla villa, dalla madre, che rappresenta la ricchezza della classe borghese. Lui si rende conto di trattare male sua madre, la quale non capisce quest'atteggiamento

e alla noia si aggiunge anche il sentimento della pietà che lo fanno sentire imprigionato⁵ [XH, B2, SISU]⁶

Al contrario, le risposte che sono state giudicate scorrette (13% B2 e 36% B1) dimostrano l'incapacità da parte dei corsisti di decodificare le descrizioni psicologiche di Moravia e le sue argomentazioni sul senso di scollamento dalla realtà che il benessere ha prodotto in Dino. Si consideri la risposta 2, in cui il discente attribuisce il conflitto di Dino con la madre alla mancanza di premure da parte di quest'ultima per il figlio:

- [2] Perché quando Dino era un bambino, sua madre non darlo sufficiente attenzione. Si è annoiato sempre, durante l'infanzia e poi anche durante l'adolescenza è la prima giovinezza, ma la madre attribuivano a disturbi della salute o altre simili cause come spuntare dei denti per i bimbi più piccoli. Se la madre curava più di Dino, forse la situazione cambiava. La madre non era una madre qualificata e brava. Quindi Dino si comporta in questo modo, [ZJ, B1, XISU]

Al contrario, sono state considerate 'problematiche' le risposte che non fornivano una illustrazione chiara dei temi sollevati dal quesito (53% B2 e 56% B1). In circa la metà dei casi problematici (63% B1 e 50% B2), la spiegazione risulta scarsamente comprensibile a causa di una formulazione poco coesa, che dimostra abilità ancora insufficienti nella produzione scritta, come la seguente:

- [3] Perché pensa che la sua noia deriva la ricchezza, ma non può dire che lui non voglia vivere con la sua madre perché sono ricca, perché la sua madre non può comprenderlo. Quindi finse di diventare maleducato e sgarbato, e ha trattato male sua madre, infine la sua madre ha mandato lui a farsi benedire. E la ricchezza non si annoia [SM, B1, XISU]

Negli altri casi le spiegazioni sono intrinsecamente problematiche, indipendentemente dall'adeguatezza del testo che viene formulato. Ad esempio, nella risposta 4, nonostante la difficoltà di ricostruire la coesione del testo, emerge come lo studente imputi alla madre di Dino la volontà di ingannare il figlio, mistificando l'angoscia esistenziale che Dino prova a causa della "noia":

5 Riportiamo i testi degli studenti in maniera integrale e senza interventi da parte nostra, dal momento che sono stati svolti in formato digitale.

6 Le risposte degli studenti sono accompagnate da una sigla con cui vengono indicate le iniziali del nome del corsista, il livello di competenza e, infine, l'università di provenienza.

- [4] DINO HA GIÀ NOTATO LA NOIA CONSISTE PRINCIPALMENTE NELL'INCOMMUNICABILITÀ..SECONDO IL PRO TAGONISTA,LA CAUSA CHE GLI RENDE INCOMMUNICABILE È SICURAMENTE RAPPORTO CON LA TRASCURAZIONE DELLA SUA MADRE.PERCHE' LA NOIA LO ACCOMPAGNA SEMPRE,DAL'INFANZIA AL MATURO.E QUANDO ERA UN BAMBINO,SUA MADRE NON PARLAVA MAI DI QUESTO SENTIMENTO CON SUO FIGLIO ANZI CERCAVA DI EVITARE DI RIFERIRLA.GLI PROPONEVA UN DIVERTIMENTO MA NON ERA IL CONTRARIO DELLA NOIA NE' IL SUO RIMEDIO.QUINDI DINO ERA COSTRETTO AD ACCETTERE IL MALINTESO E A MENTRIRLE.A CAUSA PRIVA DI COMUNICARE, LUI NON HA UN'ALTRA SCELTA DI SOFFRIRE LA NOIA DA SOLO.SE SUA MADRE AVESSE TRATTATO BENE E AVESSE AIUTATO QUESTO BAMBINO,LUI NON SAREBBE STATO LA SITUAZIONE ATTUALE [YY, B1, XISU]

Questa interpretazione è molto distante dal senso del romanzo, in cui la madre di Dino viene presentata come incapace di qualsiasi immedesimazione psicologica con il figlio e, pertanto, risulta impossibilitata a comprenderne il malessere esistenziale.

5.2 Competenze metalinguistiche e metatestuali richieste ai discenti

Restando sulla complessità di elaborazione del testo di Moravia, ne prendiamo in esame un altro aspetto.

Per illustrare il proprio disagio esistenziale, il protagonista del romanzo ricorre ad uno stile argomentativo esplicito, con rimandi diretti alle figure del discorso che possono aiutarlo a dare forma ai suoi turbamenti. Il brano che segue riprende le modalità con cui Moravia introduce tre diversi accostamenti metaforici per spiegare cosa sia il sentimento della 'noia':

La noia, per me, è propriamente una specie di insufficienza o inadeguatezza o scarsità della realtà. Per adoperare una metafora, la realtà quando mi annoio, mi ha sempre fatto l'effetto sconcertante che fa una coperta troppo corta [...]. Oppure, altro paragone, la mia noia rassomiglia all'interruzione frequente e misteriosa della corrente elettrica in una casa [...]. Oppure, terzo paragone, la mia noia potrebbe essere definita una malattia degli oggetti, consistente in un avvizzimento o perdita di vitalità quasi repentina [...]. (Moravia, *La Noia*)

Le metafore che vengono presentate sono quindi funzionali alla comprensione del tema centrale del romanzo, e Moravia le presenta in una forma esplicita proprio per chiarire meglio come le sue descrizioni illustrino, in due casi, la natura del suo sentimento («rassomiglia all'interruzione

La metafora è una figura retorica che implica un trasferimento di significato. Questa figura retorica si verifica quando nella frase un termine può essere sostituito da un altro. I due termini sono lontani nel campo semantico ma hanno un rapporto di somiglianza nell'assenza o nella funzione. Il trasferimento dei termini può essere dal genere alla specie o dalla specie al genere o dalla specie alla specie.

Inoltre non si usano avverbi di paragone o locuzioni avverbiali. Almeno da questo punto di vista, la metafora si differenzia dal paragone [DH, B2, SISU_SHANGHAI]

In un caso poi si è riscontrata una spiegazione che interpreta in maniera creativa il testo, trascendendo l'applicazione meccanica di una categoria d'analisi precostituita. Nel caso che segue, uno studente attribuisce infatti a Moravia una volontà esegetica di tipo metalinguistico:

- [7] Nel brano l'autore usa «paragone» per spiegare la metafora: «_Per adoperare una metafora,... Oppure, altro paragone,... Oppure, terzo paragone,..._»

Secondo me questa spiegazione è corretta, perché il paragone ha un significato di similitudine. Qui il paragone serve per fare lo spettatore capire meglio cos'è la noia da parte dell'autore. Usa tre esempi diversi: _una coperta troppo corta, interruzione frequente e misteriosa della corrente elettrica__ed_ una malattia degli oggetti_, i quali hanno caratteristiche simili con la noia e funzionano lo stesso della metafora [GJ, B2, SISU_SHANGHAI].

6 Conclusioni

Quest'ultima risposta è indicativa delle potenzialità dei corsisti B2 presi in esame per questo studio. Nonostante le evidenti limitazioni di una competenza linguistica non ancora del tutto adeguata a redigere un testo con contenuti tanto articolati, il discente riesce a spiegare con chiarezza il tipo di intenzione che, a suo giudizio, l'autore ha espresso nel testo. L'interpretazione proposta si dimostra peraltro legittima, dal momento che rispecchia l'impostazione saggistica e quasi pedagogica che Moravia ha scelto come cifra dello stile del romanzo. Ritroviamo quindi rispettata una norma interpretativa cara ad Eco (2002, 9), secondo cui la «lettura delle opere letterarie ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione». È possibile peraltro tracciare la linea di demarcazione della «fedeltà» e del «rispetto», di cui parla Eco, all'interno della concezione coseriana del senso del testo che è stata discussa in precedenza. L'esercizio all'interpretazione testuale è peraltro l'attività di base di un corso di lingua e letteratura, durante il quale i discenti vanno

guidati a recuperare una polisemia che sia conforme al senso del testo. In questo modo la letteratura può diventare una tipologia testuale privilegiata per lo studio delle lingue, comprese quelle straniere.

Particolarmente evidenti sono invece le indicazioni che abbiamo ottenuto su come il livello di competenza linguistica impedisca il conseguimento degli obiettivi attesi. Gli studenti B1, ad esempio, non sono riusciti a ricostruire il senso del brano di un romanzo, *La noia*, e le loro difficoltà si sono rivelate ancor più macroscopiche quando sono stati invitati a riflettere sulla dimensione metatestuale dello stile argomentativo usato da Moravia. L'analisi critica sull'uso delle metafore con cui l'autore descrive una condizione psicologica ha dimostrato che solo pochi tra i B1 (21%) hanno provato a cimentarsi in questo esercizio, e nessuno di loro è riuscito ad elaborare una risposta comprensibile.

La difficoltà di gestire categorie d'analisi metatestuale, come le figure del discorso, può essere ulteriormente illustrata riportando brevemente i dati di un'altra prova, nella quale era stato chiesto di identificare le figure retoriche usate del capitolo 7 de *Il fu Mattia Pascal*, intitolato «Cambio treno».

Durante la lettura in classe di queste pagine si era riflettuto molto sullo stile concitato che Pirandello usa per descrivere il momento in cui Mattia legge su un giornale la notizia della sua stessa morte. L'attenzione alla dimensione espressiva del testo e alle figure del discorso si erano rese necessarie perché funzionali alla comprensione stessa: il 'cambio treno' di Mattia Pascal, ad esempio, metaforizza l'inizio di un'altra vita con una nuova identità. In questa prova, i discenti B1 hanno indicato una media di 2,2 figure retoriche a testa, di cui solo il 21% si sono rivelate correttamente riconosciute. I B2 invece ne hanno rilevate circa 3,4 ciascuno e i loro riconoscimenti si sono dimostrati corretti nel 62% dei casi. Analizzando le risposte date, abbiamo identificato quattro tipologie di errori,⁸ tra cui, la più rilevante ai fini della presente discussione, riguarda l'improprio riconoscimento di porzioni testuali come figure discorsive, un errore commesso nel 19% delle risposte complessive date dai B1 e nel 10% di quelle date dai B2. Le risposte dei B2 differiscono tuttavia anche qualitativamente da quelle dei B1: mentre i primi tendono a promuovere a livello di figura discorsiva alcuni momenti della narrazione che vengono identificati correttamente, come in 8; i B1 si dimostrano incapaci di discriminare tra gli elementi del testo che sono connotati stilisticamente e le descrizioni di stati emotivi concitati, come accade in 9.

8 Le altre tipologie di errore riscontrate sono: inesattezze di denominazione, confusione tra figure diverse e mancata comprensione della figura.

- [8] Immaginazione: «Mi vidi per un momento, lì nell'acqua verdastra dell'agora, fradicio, gonfio, orribile, galleggiante...»
Non esiste nel mondo reale, solo una attività mentale [LZ, B2, SISU]
- [9] Una alra e' iperbole. [...]: «Nel primo impeto, tutte le mie energie vitali insorsero violentemente per protestare» Così' puo' sottolineare che il protagonista aveva molta paura e si stato molto arrabiato [WX, B1, XISU]

Queste tipologie di risposte offrono conferme di come il livello di competenza linguistica incida sulle abilità di elaborazione testuale, mentre le categorie metatestuali, come le figure discorsive, si dimostrano validi indicatori delle abilità testuali dei discenti.

Pur nella sua brevità, la rassegna presentata ha sintetizzato questioni metodologiche, problematiche riscontrate e prospettive di indagine futura con le quali si spera di poter riaffermare l'importanza dell'educazione letteraria per l'educazione linguistica in genere.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2006). *Insegnare la letteratura a studenti stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caruso, Valeria (2010). *La 'parola melagrana': agnizioni sull'opera in versi di Toti Scialoja*. Napoli: Università degli Studi di Napoli «L'Orientale».
- Coseriu, Eugenio (1973). *Lezioni di linguistica generale*. Torino: Boringhieri.
- Coseriu, Eugenio (1997). *Linguistica del testo. Introduzione a una ermeneutica del senso*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- De Mauro, Tullio (2004). *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*. Bari: Laterza.
- Eco, Umberto (2002). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Fillmore, Charles J. (1976). «Frame Semantics and the Nature of Language». *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, 280, 20-32.
- Fillmore, Charles J. (1985). «Frames and the Semantics of Understanding». *Quaderni di semantica*, 6, 222-54.
- Hausmann, Franz J. (1974). *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im 'Canard enchaîné'*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jakobson, Roman (1960). «Closing Statement: Linguistics and Poetics». Sebeok, Thomas A. (ed.), *Style in Language*. Cambridge: The MIT Press, 350-77.
- Laufer, Batia; Hulstijn, Jan (2001). «Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-Induced Involvement». *Applied Linguistics*, 22, 1-26.

- Marini, Andrea (2008). *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci.
- Mortara Garavelli, Bice (2005). *Manuale di retorica*. Milano: Bompiani.
- Sokmen, Anita J. (1997). «Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary». Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition, Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 237-57.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

I bisogni linguistici ed interculturali degli studenti di italiano L2 in contesto universitario

Un'indagine presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

Michele Daloiso

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper presents a survey aimed at investigating the linguistic and intercultural needs of international students at Ca' Foscari University of Venice. Using an online questionnaire, data were collected on three areas: linguistic background of the informants, experience as Italian language learners, academic experience at Ca' Foscari. The survey involved 222 participants. After outlining the context of the survey and the research design, the paper discusses the main results in the three areas above mentioned and provides suggestions for implementing Italian language courses which take into consideration the linguistic and intercultural needs of international students at Ca' Foscari.

Sommario 1 Il contesto della ricerca. – 2 L'indagine. – 2.1 Gli obiettivi. – 2.2 Fasi e strumenti. – 2.3 Il campione. – 2.4 La metodologia di ricerca. – 3 Alcuni risultati-chiave. – 3.1 Il retroterra linguistico dei partecipanti. – 3.2 Lo studio dell'italiano L2. – 3.3 L'esperienza accademica a Ca' Foscari. – 4 Riflessioni e conclusioni.

Keywords Italian as a Second Language. Higher Education. Linguistic and Intercultural Needs. Language Policy.



1 Il contesto della ricerca

L'indagine presentata in questo contributo nasce come ulteriore tassello di un ciclo di ricerche condotte presso il Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari Venezia circa la formazione linguistica in contesto universitario. Le indagini precedenti avevano focalizzato l'attenzione sulla formazione linguistica rivolta agli studenti immatricolati a Ca' Foscari, da un lato mettendo a confronto l'attuale offerta formativa con gli standard richiesti dai principali Paesi europei (Daloiso, Balboni 2012) e dall'altro indagando i bisogni percepiti (o meno) dagli studenti cafoscarini in merito all'apprendimento delle lingue (Daloiso 2014). La prima indagine aveva condotto ad una riforma degli standard linguistici dell'Ateneo, avviata nel 2013/14 (per una sintesi: Daloiso 2016), mentre la seconda

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-17

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

aveva condotto alla progettazione e realizzazione di un MOOC (Massive Open Online Course) di supporto metacognitivo per guidare gli studenti nel miglioramento dell'efficienza nello studio delle lingue (Balboni 2014).

L'indagine qui descritta sposta l'attenzione verso le centinaia di studenti che ogni anno giungono a Ca' Foscari attraverso programmi di scambio internazionale. Nell'a.a. 2015/16 l'Università di Venezia ha inaugurato la School for International Education (SIE), che ha assunto un ruolo-chiave nell'internazionalizzazione dell'Ateneo attraverso la progettazione di attività didattiche dedicate agli studenti in mobilità e programmi integrativi che favoriscono l'esperienza internazionale degli studenti locali. Una delle attività più importanti della nuova Scuola è l'insegnamento dell'italiano L2 agli studenti internazionali, che è passato da un servizio collaterale a pagamento erogato dal CLA ad un'offerta accademica a tutti gli effetti, gratuita, che rilascia crediti universitari. In questo contesto, è sorta la necessità di realizzare un'indagine esplorativa sui bisogni linguistici degli studenti che avevano frequentato presso Ca' Foscari i corsi di italiano, allo scopo di rimodellare l'offerta formativa alla luce di dati più precisi.

2 L'indagine

In questa sezione si presenterà il disegno di ricerca utilizzato per realizzare l'indagine, in particolare obiettivi, fasi e strumenti, composizione del campione e metodologia di ricerca.

2.1 Gli obiettivi

La ricerca è stata condotta con un duplice obiettivo: 1) tracciare il profilo prototipico dello studente internazionale sia come apprendente di italiano sia, più in generale, come studente inserito nel contesto accademico locale; 2) intercettare i bisogni linguistici ed interculturali di questa categoria di studenti, per poter elaborare un'offerta formativa tarata sulle loro reali esigenze.

2.2 Fasi e strumenti

La ricerca si è svolta secondo il seguente cronogramma.

Tabella 1. Fasi della ricerca

Periodo	Azione	Risultato
Dicembre 2015	Elaborazione dello strumento di rilevazione.	Questionario in inglese e in italiano, reso disponibile in modalità online.
Gennaio 2016	Creazione di una banca dati di studenti internazionali che avevano frequentato Ca' Foscari negli a.a. 2014/15 e 2015/16.	Banca dati contenente 1.029 contatti di potenziali informanti.
Febbraio-maggio 2016	Invio del questionario ai contatti contenuti nella banca dati.	Costituzione del campione dell'indagine: 222 informanti (21,58% dei potenziali informanti).
Giugno-settembre 2016	Prima analisi ed interpretazione dei dati, individuazione di linee di tendenza ed elementi da approfondire.	Relazione ad uso interno della School for International Education.
Aprile-giugno 2017	Approfondimento dei dati attraverso l'analisi statistica di alcune correlazioni, utilizzando il programma Open Source R. ¹	Atti del Convegno DILLE 2017

1 Vorrei ringraziare la Dott.ssa Shira Fano, assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Ambientali, Informatica e Statistica dell'Università Ca' Foscari Venezia, che ha contribuito all'analisi statistica, stimolandomi ad un'interpretazione più approfondita dei dati raccolti.

Il questionario era suddiviso in tre sezioni, finalizzate a raccogliere informazioni su altrettanti focus: 1) il retroterra linguistico degli informanti; 2) la loro esperienza come apprendenti di italiano L2 prima e durante il soggiorno a Ca' Foscari; 3) l'esperienza accademica a Venezia. Il questionario conteneva principalmente domande a risposta chiusa, ma consentiva anche l'inserimento opzionale di commenti e precisazioni.

2.3 Il campione

Il campione è composto da 222 informanti, di genere prevalentemente femminile (82,5%), la cui età media è 22,8 anni. I partecipanti rappresentano il 21,58% dei potenziali informanti a cui era stato distribuito il questionario, e si dividono principalmente tra studenti di laurea triennale (54%) e magistrale (40%), mentre i rimanenti informanti sono iscritti ad un dottorato di ricerca o ad un programma post-dottorale.

Per quanto concerne la provenienza geografica, oltre la metà degli informanti proviene da un Paese dell'Unione Europea (60%), in particolare Germania (13,5% del campione complessivo), Francia (8%) e Spagna (6%). Il 20% del campione, inoltre, è di origine asiatica, in particolare cinese e giapponese; gli studenti orientali, tuttavia, in questa indagine risultano sot-

torappresentati rispetto al numero di orientali che sappiamo scegliere Ca' Foscari per un soggiorno internazionale. Questo fenomeno è principalmente dovuto a due variabili: da un lato un fattore tecnico, in quanto gli studenti dell'a.a. 2014/15 non hanno potuto completare il questionario online a causa delle restrizioni di accesso alla rete applicate dalla Repubblica Popolare Cinese; dall'altro un fattore linguistico, dato che la competenza in inglese di molti studenti orientali in scambio a Ca' Foscari nel periodo di svolgimento della ricerca non consentiva loro la comprensione del questionario. Ciò nonostante, la Cina risulta essere il secondo Paese più rappresentato nell'indagine (9% del campione complessivo), dopo la Germania.

Il resto del campione è composto da apprendenti provenienti da una moltitudine di Paesi diversi (Nord e Sudamerica, Medio Oriente, Australia), che sommati costituiscono il rimanente 20% degli informanti.

2.4 La metodologia di ricerca

Il metodo di ricerca utilizzato richiama l'impianto metodologico adottato nelle due precedenti indagini condotte in quest'ambito a Ca' Foscari (Daloiso, Balboni 2012; Daloiso 2014). L'indagine è assimilabile alla ricerca quantitativa in riferimento allo strumento di rilevazione, che consente di raccogliere dati in forma strutturata, e alla natura dei dati stessi, che sono quantificabili e comparabili. Essa presenta, invece, elementi tipici del metodo qualitativo in riferimento alla rappresentatività dei soggetti individuati e alla portata dei risultati, che non consente generalizzazioni, quanto piuttosto l'individuazione di linee di tendenza.

I dati quantitativi sono stati analizzati dapprima individuando le linee di tendenza generali all'interno del campione complessivo, e successivamente cercando eventuali correlazioni tra variabili. Infine, è stata condotta un'analisi qualitativa dei commenti rilasciati dagli informanti, utilizzata soprattutto come supporto all'interpretazione dei risultati o all'arricchimento della loro discussione.

3 Alcuni risultati-chiave

In questa sezione si riportano i principali risultati riguardanti ciascuno dei tre focus dell'indagine. Tuttavia, in riferimento al focus 2, per ragioni di spazio si è scelto di non riportare i dati riguardanti l'impianto glottodidattico dei corsi di italiano L2 seguiti prima e durante il soggiorno a Venezia (durata, metodologia, abilità sviluppate, materiali utilizzati ecc.), che ci si riserva di presentare in una prossima pubblicazione.

3.1 Il retroterra linguistico dei partecipanti

Il primo focus dell'indagine consisteva nel raccogliere informazioni circa le competenze linguistiche degli informanti, in particolare il numero di lingue straniere conosciute e il livello di competenza in inglese dichiarato. L'analisi dei dati restituisce l'immagine di un campione di informanti mediamente plurilingue, con un livello d'inglese intermedio/avanzato.

Nello specifico, la figura 1 evidenzia come l'80% del campione dichiara di conoscere più di una lingua straniera, e non sia affatto infrequente una qualche competenza in più di due lingue. È stata riscontrata, inoltre, una correlazione positiva tra il numero di lingue conosciute e il livello d'istruzione: da una parte risulta, infatti, che gli informanti che conoscono una sola lingua straniera sono tutti studenti di laurea triennale, dall'altra emerge che la quasi totalità degli informanti iscritti ad un dottorato di ricerca o ad un programma post-dottorale conosce almeno tre lingue straniere. Va comunque tenuto presente che la percentuale di dottorandi ed assegnisti di ricerca stranieri che hanno partecipato all'indagine non è numerosa, e non consente dunque di generalizzare la correlazione riscontrata.

Prendendo, inoltre, in considerazione le nazionalità più rappresentate nel campione complessivo, emerge una forte correlazione tra nazionalità e plurilinguismo nel caso degli studenti germanofoni, che nel 75% dei casi conoscono almeno 3 lingue straniere, e una correlazione più debole nel caso degli studenti francofoni, la cui percentuale scende al 53%.

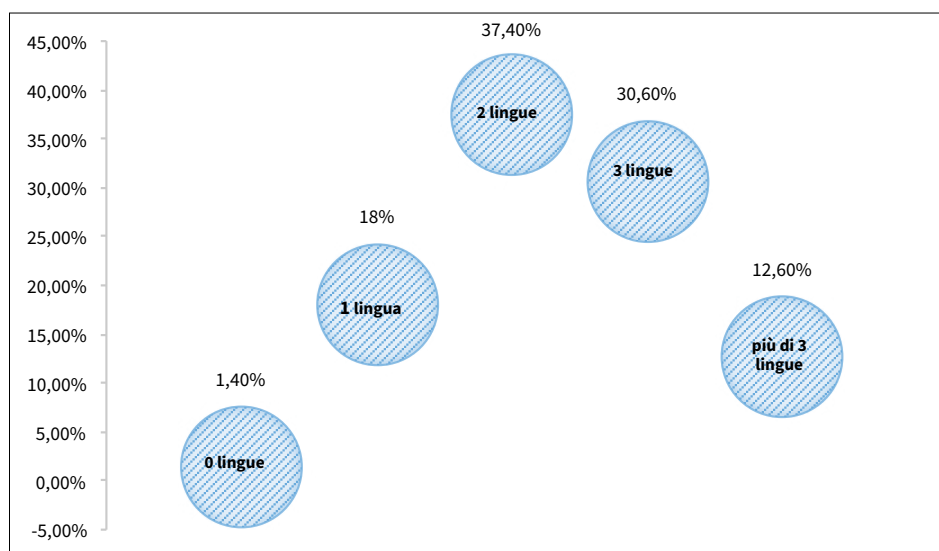


Figura 1. Numero di lingue straniere conosciute

Per quanto concerne la competenza in inglese, come si evince dalla figura 2, oltre la metà dei partecipanti dichiara di possedere un livello avanzato (C1-C2), mentre 1 studente su 3 dichiara un livello intermedio (B1-B2). Un'analisi più raffinata dei dati, ha rivelato, inoltre, che non esiste una correlazione tra il livello d'inglese e il numero di lingue conosciute, per cui gli studenti che conoscono esclusivamente l'inglese, seppur ad un livello avanzato, sono solo il 15% di coloro che dichiarano un livello C1-C2. Sembra confermarsi, invece, una forte correlazione tra il livello d'inglese e il grado d'istruzione, dal momento che a dichiarare una competenza avanzata è il 60% degli studenti di laurea magistrale e la totalità dei dottorandi e studenti post-doc.

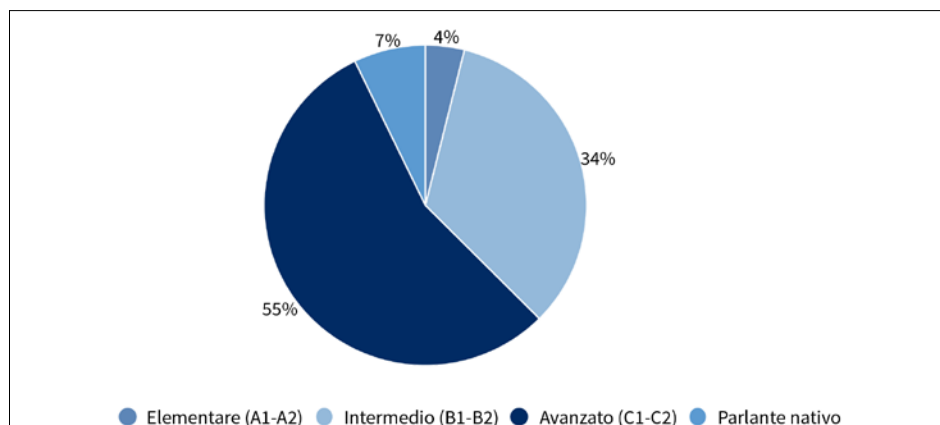


Figura 2. Livello d'inglese dichiarato

L'immagine complessiva emergente da questi dati appare speculare a quella riscontrata in una nostra precedente indagine rivolta agli studenti italiani iscritti all'Università Ca' Foscari (Daloiso 2014, 2016), dalla quale era emerso che, escludendo gli studenti di area linguistica, la maggior parte degli informanti cafoscarini proviene da istituti superiori che prevedono lo studio di una sola lingua. La rilevazione aveva inoltre evidenziato che il 48% degli informanti era in possesso di una certificazione linguistica d'inglese, ma che nell'84% dei casi risulta limitata al B1-B2, e solo nel 12% arriva al C1-C2.

3.2 Lo studio dell'italiano L2

Il secondo focus della ricerca consisteva nell'indagare il percorso di studio dell'italiano L2 prima e durante la permanenza a Ca' Foscari. Per

motivi di spazio, in questa sezione si focalizzerà l'attenzione su alcuni risultati che possono aiutare a comprendere il ruolo della competenza in italiano L2 nell'esperienza accademica complessiva degli informanti a Venezia; si tralascerà, invece, l'analisi dell'impianto glottodidattico, degli obiettivi e dei materiali utilizzati nei corsi seguiti dagli studenti, che si riserva per una futura pubblicazione. Prima di presentare i dati è doverosa una precisazione: l'87% degli informanti dichiara di aver seguito un corso di italiano L2 offerto da Ca' Foscari; i dati raccolti vanno dunque interpretati con cautela, in quanto potenzialmente soggetti al problema dell'endogeneità e, di conseguenza, della rappresentatività del campione. Nell'ipotesi di una replicazione dell'indagine si dovrà prima cercare di individuare, ove possibile, le caratteristiche demografiche dei potenziali informanti per poter poi determinare l'effettiva rappresentatività del campione.

Un primo dato che presentiamo riguarda la preparazione linguistica pregressa degli informanti. Il 54% del campione dichiara di non aver frequentato alcun corso di lingua italiana prima dell'arrivo a Venezia. Le ragioni alla base di questa scelta risiedono principalmente nell'assenza di un'offerta formativa di italiano da parte dell'università di provenienza (55% dei casi), ma anche nella convinzione che fosse sufficiente uno studio individuale in auto-apprendimento (30%). Tra coloro che avevano, invece, frequentato un corso presso l'università di provenienza, la percentuale di studenti in possesso di un B1 è limitata al 26,4%, mentre la maggior parte ha dichiarato un livello elementare (35,2% A1, 20% A2¹); in soli 3 casi viene dichiarato il livello C1, e in un solo caso il C2.

Pur tenendo presente il problema dell'endogeneità, sembra emergere una possibile linea di tendenza, che andrebbe approfondita raccogliendo dati su altri campioni: la maggior parte degli informanti non ha alle spalle un percorso continuativo di studio della lingua italiana nel proprio Paese di provenienza, ma coglie l'occasione del soggiorno in Italia per acquisire alcune competenze in italiano. L'assenza di un progetto linguistico di continuità tra le università partner rende comunque difficile il raggiungimento da parte degli studenti di un livello linguistico sufficiente ad affrontare un percorso accademico in italiano.

Concentriamo ora l'attenzione sugli informanti che hanno deciso di non studiare italiano a Venezia (13% del campione complessivo). Nell'approfondire le risposte fornite da questa porzione del campione, si è ipotizzato che la scelta di non studiare italiano a Venezia fosse determinata dal livello

1 Queste percentuali includono anche 26 informanti che, pur non aver seguito un corso di lingua prima dell'arrivo a Venezia, hanno risposto al quesito successivo, auto-dichiarando comunque il proprio livello linguistico (presunto); poiché in tutti questi casi vengono dichiarati l'A1 o l'A2, è probabile che si tratti di studenti che possedevano qualche limitata conoscenza dell'italiano appresa informalmente o attraverso un corso svolto in passato.

linguistico posseduto. L'analisi statistica ha invece evidenziato l'assenza di questa correlazione, in quanto nessuno di questi informanti è risultato in possesso di un livello C1-C2 di italiano, mentre solo in 3 casi viene dichiarato il livello B2; per il resto, si tratta di informanti con un livello linguistico di base (A1-A2).

Le risposte fornite da questo 13% di informanti sono state poi messe in relazione con il tipo di corsi accademici (non linguistici) frequentati a Venezia; è emerso, così, che la maggior parte di questi studenti ha seguito a Venezia corsi universitari erogati in lingua inglese, un dato che contribuisce a comprendere per quale motivo la scelta di non studiare italiano a Venezia è risultata indipendente dal livello linguistico in italiano L2.

Nella figura 3, infine, si approfondiscono le ragioni alla base di tale scelta.

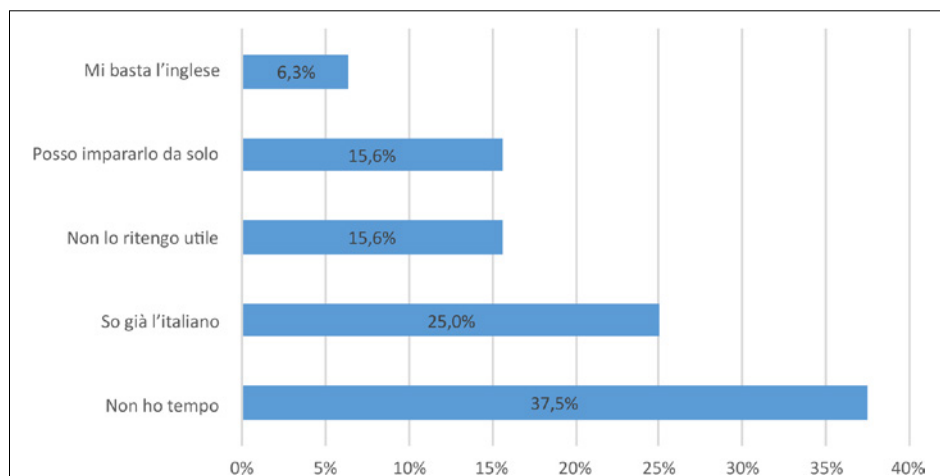


Figura 3. Ragioni alla base della scelta di non studiare italiano a Ca' Foscari

Dall'analisi statistica è emerso che non esiste una correlazione tra le diverse motivazioni alla base della scelta di non studiare italiano e il livello linguistico dichiarato dagli informanti. In alcuni casi la risposta fornita risulta addirittura poco coerente; ad esempio, l'opzione *I was already proficient in Italian* (tradotta nel grafico con «So già l'italiano»), è stata scelta in 3 casi su 5 da apprendenti con un livello inferiore al B1. In generale, come già sottolineato, nessuno di questi informanti possiede in realtà un livello di *proficiency* (C1-C2).

Come avremo modo di vedere nella prossima sezione, coloro che studiano italiano a Ca' Foscari sono spesso impegnati anche nella frequenza di corsi accademici in L2, che rappresentano per certi versi il banco di prova dell'effettivo raggiungimento di una competenza linguistica sufficiente allo studio *in* italiano L2.

La figura 4 è una *heat map*, che mette in relazione il livello del corso di italiano seguito a Venezia e il grado di soddisfazione per le abilità linguistiche sviluppate. L'intensità del colore di ciascuna casella corrisponde alla frequenza congiunta delle due risposte (livello del corso e soddisfazione per le proprie competenze). Le percentuali indicate nella *heat map* vanno lette in verticale, in quanto si riferiscono alla distribuzione delle risposte alla domanda «Considerato il tuo livello, ti ritieni soddisfatto delle abilità che hai sviluppato?» tra i 5 livelli dei corsi di lingua offerti a Ca' Foscari (ad esempio, nella casella che incrocia i dati A1/«Strongly Disagree» è riportato il dato 0,47; questo significa che il 47% di coloro che sono fortemente insoddisfatti del loro livello linguistico hanno frequentato un corso A1).

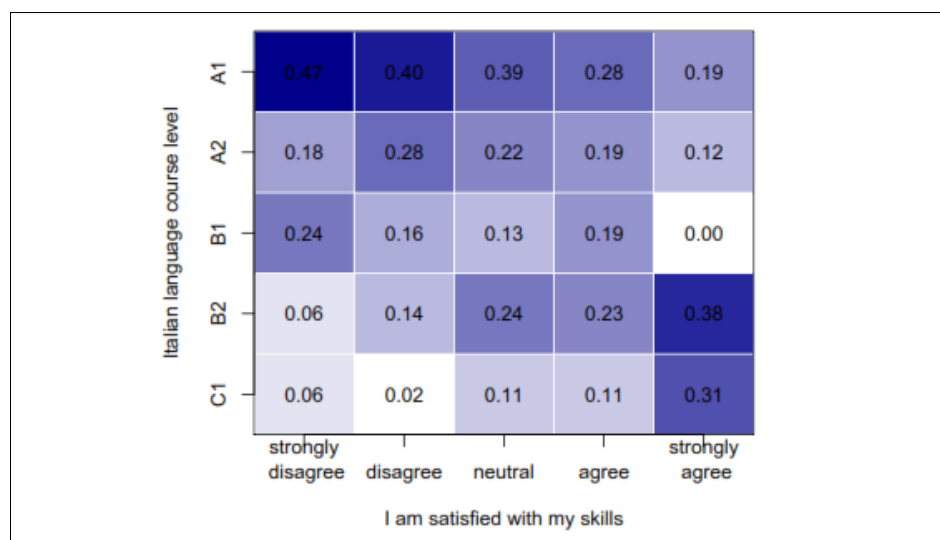


Figura 4. Soddisfazione per il livello di italiano raggiunto a Venezia

La figura 4 consente di visualizzare due zone di colore più intenso, rispettivamente in alto a sinistra e in basso a destra; questo indica che gli informanti di livello elementare tendono ad essere i più insoddisfatti del proprio livello linguistico, mentre specularmente gli studenti di livello avanzato risultano i più soddisfatti. Il colore delle caselle centrali, invece, è di media intensità, ad indicare che il grado di soddisfazione nei livelli intermedi si distribuisce in modo abbastanza uniforme, senza polarizzazioni. Leggendo i dati in progressione, da sinistra a destra, si evince che il progredire del livello linguistico è direttamente proporzionale al grado di soddisfazione per la competenza linguistica maturata, e il livello B1 rappresenta una sorta di spartiacque, in cui le risposte degli informanti si polarizzano tra coloro che sono molto soddisfatti e coloro che non lo sono affatto.

3.3 L'esperienza accademica a Ca' Foscari

Il terzo focus dell'indagine riguarda le percezioni degli informanti circa la loro esperienza accademica complessiva a Ca' Foscari. Nello specifico, ci si è posti l'obiettivo di comprendere meglio due variabili che possono incidere sul successo accademico: la competenza in italiano L2 e la consapevolezza dei modelli culturali accademici in uso nel sistema universitario italiano.

Per quanto concerne la prima variabile, abbiamo già evidenziato che una percentuale significativa di studenti internazionali inizia la propria esperienza in Italia con una conoscenza dell'italiano ad un livello iniziale o elementare, e di conseguenza nell'arco del soggiorno non riesce a raggiungere una padronanza della L2 sufficiente a seguire un insegnamento accademico in italiano.

Non è un caso, dunque, che la metà degli informanti dichiarò di aver seguito, durante la permanenza a Venezia, corsi erogati esclusivamente in lingua inglese. La variabile linguistica sembra essere la ragione principale di questa scelta, dal momento che il 68% dei partecipanti dichiara di conoscere meglio l'inglese dell'italiano, e il 61% ammette di possedere competenze in italiano insufficienti ad affrontare lo studio accademico in L2.

L'altra metà del campione si divide equamente tra coloro che hanno seguito solo insegnamenti universitari in italiano e coloro che hanno frequentato anche insegnamenti in inglese. L'analisi delle correlazioni tra il livello della L2 e la scelta di seguire corsi accademici in italiano rivela che in realtà il 38% di questa porzione di campione possiede un livello di italiano elementare (A1-A2); nell'interpretazione di questo dato, va tenuto presente che in alcuni percorsi di studio – specialmente di area umanistica – l'italiano costituisce l'unica lingua in cui vengono erogati gli insegnamenti, ed è dunque probabile che per alcuni apprendenti lo studio in L2 costituisca una scelta obbligatoria, pur a fronte di un livello linguistico insufficiente.

Le ricerche condotte in Italia sull'insegnamento dell'italiano L2 in contesto universitario hanno evidenziato che il possesso di una competenza generale di livello intermedio-avanzato non costituisce una condizione sufficiente a garantire il successo accademico degli studenti internazionali. Lo studio accademico in italiano L2, infatti, richiede da una parte lo sviluppo di abilità cognitivo-linguistiche specifiche (ad esempio, prendere appunti, collegare e sintetizzare le conoscenze, esporre oralmente un argomento) dall'altra la conoscenza delle proprietà formali e pragmatiche tipiche dell'italiano accademico, oltre che del linguaggio specialistico della propria area di studio.

In ambito glottodidattico italiano su questi temi ci sembra di poter rintracciare tre linee di ricerca principali: la certificazione delle competenze in italiano L2 per fini di studio, anche attraverso una ridefinizione dei sillabi di tutti i livelli linguistici (Mezzadri 2016); l'analisi delle caratteristiche dell'italiano accademico e l'elaborazione di un'offerta formativa rispondente ai

bisogni sia degli studenti italiani sia di quelli stranieri (Ballarin 2016, e in questo volume); la sperimentazione di metodologie glottodidattiche funzionali allo sviluppo dell'italiano per fini di studio (si vedano i numerosi contributi in questo senso negli atti del Convegno AICLU 2015, in Balboni 2016; ma anche, tra gli altri, Fragai, Fratter, Jafrancesco 2016; Jafrancesco 2016).

I dati raccolti attraverso questa nostra indagine confermano che lo studio in italiano L2 pone ostacoli considerevoli agli studenti internazionali. Come si evince dalla figura 5, le difficoltà sono legate da un lato alle specificità linguistiche dell'italiano accademico e disciplinare, dall'altro allo sviluppo delle abilità cognitivo-linguistiche strumentali all'apprendimento disciplinare.

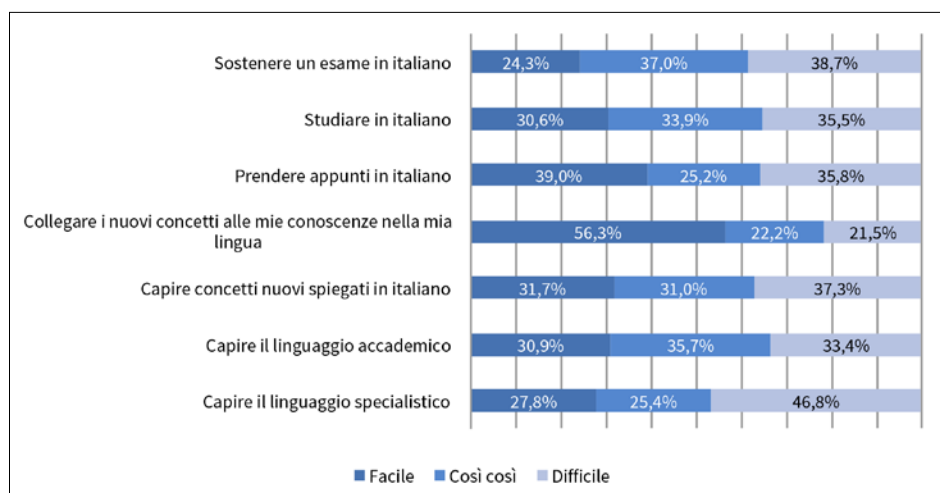


Figura 5. Difficoltà nello studio in italiano L2

In generale, non è stata riscontrata una correlazione complessiva tra le risposte fornite in questa sezione e il livello di italiano L2 posseduto dagli informanti, la qual cosa confermerebbe che il possesso di un livello linguistico intermedio-avanzato non risolve i problemi specifici che pone lo studio accademico in una L2. L'analisi statistica delle correlazioni tra le singole risposte e il livello linguistico suggerisce, invece, che in genere gli studenti di livello elementare abbiano difficoltà generalizzate in tutte le aree indicate nella figura 5, mentre con il progredire dei livelli emergono bisogni più specifici. Ad esempio, gli informanti di livello B2 e C1 dichiarano di aver incontrato poche difficoltà nel prendere appunti e schematizzare in L2, mentre considerano il linguaggio accademico e la comprensione delle parole tecniche il loro principale ostacolo per l'apprendimento disciplinare.

La seconda variabile che riteniamo possa incidere sul successo accademico dello studente internazionale è la consapevolezza dei modelli culturali accademici in uso nel sistema universitario italiano. Il questionario conteneva un nucleo di item finalizzati a comprendere da un lato le informazioni che gli studenti ricevono nella fase di orientamento iniziale a Ca' Foscari e dall'altro le difficoltà interculturali sperimentate dagli informanti durante il loro soggiorno.

Per quanto concerne il primo aspetto, come si evince dalla figura 6, le informazioni offerte in fase di orientamento iniziale riguardano principalmente aspetti di carattere logistico, nonché l'illustrazione dei servizi offerti dall'Ateneo. Analizzando la distribuzione delle risposte per ciascun item, procedendo dal basso verso l'alto, si può notare che molte delle informazioni fornite agli (o comunque recepite dagli) studenti sono piuttosto generiche (strutturazione dell'anno accademico, organizzazione generale dei corsi); man mano che ci si addentra nello specifico dei modelli culturali accademici (sistema di valutazione, aspettative del docente e degli studenti) la percezione dei partecipanti è di non essere stati sufficientemente informati.

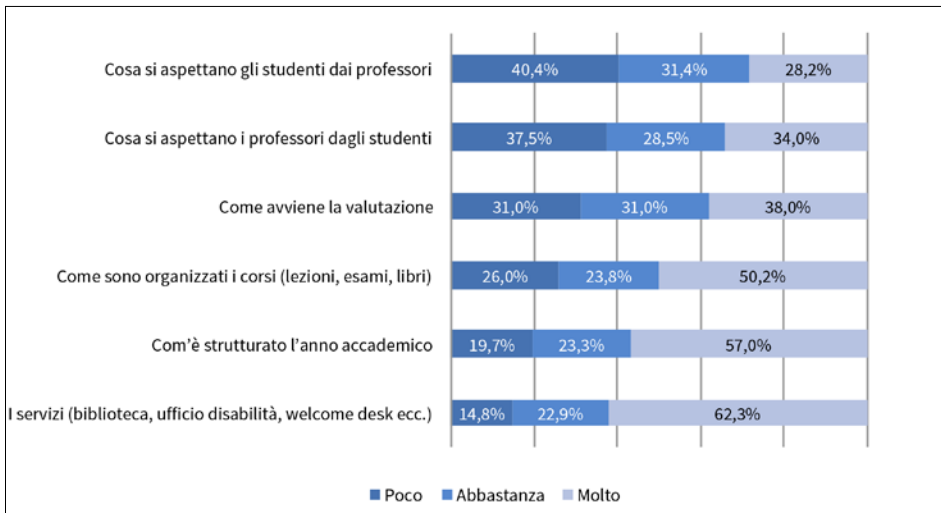


Figura 6. Informazioni fornite durante l'orientamento iniziale

L'azione di orientamento iniziale non sembra, quindi, rispondere pienamente alle necessità di comprensione dei modelli interculturali in ambito accademico che sono emersi in questa sezione del questionario. La maggior parte degli studenti ha infatti dichiarato di aver superato senza grossi ostacoli le iniziali difficoltà di comprensione degli aspetti organizzativi dell'esperienza universitaria. Una percentuale variabile tra il 60 e

il 70% degli informanti, infatti, dichiara di non aver avuto difficoltà nel comprendere e rispettare le norme di comportamento attese (ad esempio, obbligatorietà o meno della frequenza, tipo di partecipazione richiesta in classe, relazione con il docente, vestemica).

L'analisi qualitativa dei commenti rilasciati dagli informanti rivela, tuttavia, l'esistenza di problemi di comprensione interculturale in contesto accademico, indipendentemente dal livello di conoscenza dell'italiano o dell'inglese. Nella seguente tabella riportiamo alcuni commenti significativi, che abbiamo categorizzato per domini ed elementi culturali, ispirandoci al modello proposto da Balboni e Caon (2015). Ne deriva un quadro interessante, che fa emergere alcuni bisogni di comprensione interculturale in ambito accademico ai quali l'università ospitanti in genere non offrono una risposta specifica. Come sostiene Celentin (2013) ne consegue che spesso è l'insegnante di italiano L2 ad assumere un ruolo di mediazione culturale in ambito accademico.

Tabella 2. Esperienze di incomprendione interculturale in contesto accademico

Dominio	Esperienze	Elementi culturali emergenti
Relazione docente-studente	<ul style="list-style-type: none"> • «I found it difficult to communicate with some professors, because they reacted very aggressively when I once asked a question after class and sent an e-letter as they told me that I can ask only in their office hours». • «Italian professors could care more about non-Italian students. I participated in a course named French Literature and it was difficult to understand the conditions for the exams. I didn't pass although I asked the prof for help». 	<ul style="list-style-type: none"> - Percezione dell'aggressività (difficoltà ad interpretare elementi para- e/o extralinguistici?). - Variabile 'tempo' (il tempo che il docente dedica allo studente). - Distanza psicologica docente-studente. - Percezione di disinteresse verso lo studente straniero.
Burocrazia	<ul style="list-style-type: none"> • «There was no real information given about the classes, it was very much like we just went along and would do something wrong occasionally and be put right, rather than being told first». • «We weren't given much information about how the classes worked. We signed up to classes before arriving in Venice and no one let us know that the classes/exams we chose clashed or that we didn't meet the requirements for the class. It was then extremely difficult and stressful to get the classes changed on the learning agreement». 	<ul style="list-style-type: none"> - Trasparenza delle procedure amministrative. - Inclusione dello straniero nei processi amministrativi (percezione di un'assenza di supporto iniziale e in itinere rispetto agli adempimenti burocratici).

Dominio	Esperienze	Elementi culturali emergenti
Modello didattico	<ul style="list-style-type: none"> - «The way of teaching was very different compared to my German university. Fewer discussions in class, students were not as active in class». - «The teaching styles of teachers/professors were quite varied, that is, on the basis of the dichotomy formal/informal. But every teacher/professor was a very capable professional and knew lots about his/her subject». 	<ul style="list-style-type: none"> - Formato della didattica (lezione frontale versus seminario). - Ruolo dello studente (attivo/ricettivo). - Ruolo del docente e stile d'insegnamento.
Processo valutativo	<ul style="list-style-type: none"> - «System very different from France, so quite difficult to understand and especially the exams (assessment criteria, type of exam etc.)». - «For me it was totally confusing how teachers treated me during exams. For example, I was asked in an exam to change my place. It was in the middle of the exam and I didn't understand why. This would be never possible in Germany. In another exam, we have been 3 Erasmus students and the teacher asked just us 3 to sit exactly in front of him because he said he expects us to cheat.... I couldn't believe this either». 	<ul style="list-style-type: none"> - Trasparenza del sistema di valutazione (criteri di valutazione, tipologie di prove). - Gerarchia (potere del docente sugli studenti). - Aspettative del docente sugli studenti e viceversa. - Concetto di <i>Exam fairness</i> (uguale trattamento degli studenti).

4 Riflessioni e conclusioni

L'indagine condotta presso l'Università Ca' Foscari, pur non avendo pretesa di generalizzabilità, consente di delineare nuove prospettive di sviluppo sia sul piano operativo sia sul fronte della ricerca glottodidattica.

I dati raccolti hanno messo in evidenza due principali aree di fragilità nella competenza comunicativa degli studenti internazionali che ostacolano il loro successo accademico durante un periodo di soggiorno all'estero. La prima è costituita dalla competenza in L2: da un lato, la maggior parte dei partecipanti all'indagine giunge a Venezia con un livello linguistico iniziale/elementare, che non consente lo studio accademico in italiano; d'altra parte, il possesso di un livello di italiano intermedio-avanzato non costituisce garanzia di successo accademico; infatti, anche gli studenti con un livello pari o superiore al B1 hanno dichiarato difficoltà sia nella comprensione dell'italiano accademico/specialistico sia nell'attivazione delle abilità cognitivo-linguistiche necessarie allo studio in L2 (prendere appunti, schematizzare, concettualizzare ecc.).

Questo primo risultato induce ad una riflessione sul formato glottodidattico dei corsi di lingua italiana dedicati agli studenti internazionali. Una prima azione fondamentale dovrebbe consistere nell'incentivare il più possibile l'acquisizione dei livelli linguistici iniziali (A1 e A2) prima dell'inizio dell'esperienza accademica in Italia. Una seconda azione dovrebbe riguardare la rimodulazione del syllabo dei corsi di lingua italiana offerti durante la permanenza degli studenti internazionali, che dovrebbe puntare anche allo sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive ed interculturali necessarie per l'inclusione ed il successo accademico. Per quanto concerne le abilità di studio in L2, è emerso dall'indagine che con il progredire dei livelli emergono bisogni più specifici; sarebbe interessante raccogliere ulteriori dati sulle difficoltà di studio accademico percepite da apprendenti di livelli diversi, da utilizzare come base per l'elaborazione di un syllabo verticale delle abilità di studio in L2, sin dai livelli più elementari.

Seguendo queste piste di lavoro, la School for International Education di Ca' Foscari ha avviato una riforma dell'offerta formativa di italiano dedicata agli studenti internazionali. A partire dall'a.a. 2017/18, gli insegnamenti di Lingua Italiana per Stranieri (corsi ufficiali che rilasciano crediti) saranno previsti solo per i livelli B1, B2 e C1, ed è allo studio la programmazione di moduli ad hoc per lo sviluppo delle competenze accademiche che si affiancano alle tradizionali esercitazioni sulle abilità linguistiche generali. Per incentivare l'acquisizione dei livelli linguistici di base prima dell'inizio dell'esperienza accademica, inoltre, si prevede l'attivazione corsi A1 e A2 sia in modalità online sia in modalità intensiva in presenza nelle settimane immediatamente precedenti all'inizio di ciascun semestre.

Una seconda area di fragilità nella competenza comunicativa emersa dalla presente indagine riguarda la consapevolezza dei modelli culturali specifici dell'ambito accademico in Italia. Su questo tema crediamo sia necessario innanzitutto approfondire la ricerca, raccogliendo dati più puntuali sugli aspetti dell'esperienza accademica che possono costituire causa di incidente/shock interculturale, al fine di poter poi progettare azioni di orientamento iniziale e tutoraggio in itinere atte a ridurre l'impatto negativo della variabile interculturale sul successo accademico degli studenti internazionali.

In generale, ci pare di poter affermare che l'indagine qui descritta, al di là dei risultati ottenuti, metta in luce il valore dell'analisi dei bisogni di alcune specifiche categorie di apprendenti quale condizione imprescindibile per l'azione glottodidattica. I continui cambiamenti degli scenari socio-educativi a livello mondiale (da una parte le riforme dei sistemi educativi che sono in atto in moltissimi Paesi, ma dall'altra anche le caratteristiche socio-psicologiche delle nuove generazioni di *millennials*) non consentono di definire in modo statico ed assoluto il profilo prototipico dello studente internazionale, che appare in continua evoluzione. In questo senso, l'indagine qui descritta potrebbe rappresentare il punto di partenza per la co-

struzione di un osservatorio delle competenze e dei bisogni degli studenti universitari, italiani e stranieri, che si occupi di elaborare strumenti per la raccolta sistematica e l'interpretazione di dati, nonché la formulazione di proposte di innovazione della didattica universitaria che rispondano alle nuove sfide della società contemporanea.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2014). «Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico» [online]. *EL.LE*, 3(2), 193-208. DOI 10.14277/2280-6792/317.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro = Atti del Convegno AICU* (Venezia, 4-6 giugno 2015). Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Ballarin, Elena (2016). «Quando l'università parla italiano: italiano accademico come L1 e L2». Balboni 2016, 230-5.
- Celentin, Paola (2013). «Italiano L2 a studenti Erasmus *incoming*: quali priorità» [online]. *EL.LE*, 2(1), 111-25. DOI 10.14277/2280-6792/1070.
- Daloiso, Michele (2014). «La formazione linguistica all'università. Una ricerca sulle percezioni e le convinzioni degli studenti universitari» [online]. *EL.LE*, 3(3), 336-404. DOI 10.14277/2280-6792/111p.
- Daloiso, Michele (2016). «I bisogni di formazione linguistica percepiti dagli studenti universitari. Un'indagine conoscitiva presso l'Università Ca' Foscari». Balboni 2016, 133-42.
- Daloiso Michele; Balboni, Paolo E. (2012). *La formazione linguistica nell'università*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-97735-13-7.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2016). «CLIL e metodologia *task-based* per studenti universitari di Italiano L2». Jafrancesco, Elisabetta (a cura di), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne, 191-32.
- Jafrancesco, Elisabetta (2016). «Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning». La Grassa, Matteo; Troncarelli, Donatella (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena: Becarelli, 138-75.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci-Loescher.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Italiano L2 a studenti in mobilità

Nuove competenze per gli studi universitari

Eleonora Fragai

(LdM – The Italian International Institute, Firenze, Italia)

Ivana Fratter

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Elisabetta Jafrancesco

(Università degli Studi di Firenze, Italia)

Abstract This paper offers an opportunity to reflect on developing new skills and competences to respond to the new challenges and transformations posed by changes in the world of education and training in our knowledge-based society. In particular, the paper aims at analysing and reflecting on the so-called 'transversal key competences' and their application to Italian L2 teaching in universities. These skills and competences are needed to succeed in an ever-changing world not only to support the development of language skills, but also to promote personal development, employability, mobility and active citizenship.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Competenze per la società odierna. – 2.1 Definizione del concetto di 'competenza'. – 2.2 Competenze chiave nei documenti internazionali. – 3 Competenze chiave per studenti universitari di Italiano L2. – 4 Comunicazione nelle lingue straniere. – 5 Imparare a imparare. – 6 Competenza digitale. – 7 Conclusioni.

Keywords Italian L2. Foreign university students. Key competences. Language education. Internationalization. Student mobility. European policies.



1 Introduzione

Nel contributo si intendono suggerire alcune indicazioni per lo sviluppo delle competenze chiave trasversali in studenti universitari di italiano L2 in mobilità internazionale, cioè una tipologia di apprendenti caratterizzati da specifici bisogni formativi e inseriti in un contesto di apprendimento, quale è quello accademico, in cui la presenza degli studenti stranieri, legata alle politiche per l'internazionalizzazione degli atenei italiani, è un dato sempre più rilevante. Si ritiene infatti che lo sviluppo delle competenze

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-18

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

chiave trasversali sia un elemento qualificante a sostegno della mobilità internazionale, nel settore educativo e professionale, e della promozione della cittadinanza europea.

L'articolo è dedicato da una parte alla nascita e all'evoluzione del concetto di 'competenza', facendo riferimento ai principali documenti internazionali in tema di istruzione e formazione, dall'altra all'analisi di alcune competenze chiave trasversali specifiche per gli studenti universitari di italiano L2, offrendo una riflessione mirata sulle possibili modalità di sviluppo di tali competenze in relazione ad approcci e metodi che ne prevedono l'inclusione fra gli obiettivi di formazione.

2 Competenze per la società odierna

I fenomeni che caratterizzano il mondo di oggi, quali la situazione internazionale in continua evoluzione, la globalizzazione dell'economia mondiale, i cambiamenti del mercato del lavoro e il forte sviluppo tecnologico, pongono nuove sfide alla società odierna e ogni individuo è nella necessità di disporre di una ampia gamma di competenze per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento, caratterizzato da forte interconnessione. In questo nuovo contesto, istruzione e formazione sono investite del compito di sviluppare le competenze per la cosiddetta 'società della conoscenza', in una prospettiva di apprendimento permanente, sia nelle giovani generazioni, sia negli adulti, ridefinendo gli obiettivi principali della formazione di base e della formazione continua. Le competenze indispensabili per l'inserimento socioculturale e professionale nella società riguardano da un lato l'acquisizione delle conoscenze di base (linguistiche, scientifiche), dall'altro la capacità di acquisire nuove conoscenze e competenze per muoversi in ambienti complessi, caratterizzati dalla forte presenza tecnologica.

2.1 Definizione del concetto di 'competenza'

Il termine 'competenza' si riferisce a un concetto attorno al quale nell'ultimo decennio è stato raggiunto un certo consenso e riguarda un insieme di conoscenze, abilità e attitudini per realizzare un determinato compito, articolato sui saperi e sul saper fare. Nel 2014 il Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (European Centre for The Development of Vocational Training, CEDEFOP), nel glossario con i 130 lemmi chiave della politica europea in materia di istruzione e formazione, definisce a livello generale la competenza come la «capacità di applicare in modo appropriato in un determinato contesto (istruzione, lavoro, sviluppo personale o professionale) i risultati dell'apprendimento» e, più specificamente, la «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità

e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (CEDEFOP 2014, 47), evidenziando la multidimensionalità di tale concetto. La competenza, infatti, non si riferisce unicamente agli elementi cognitivi messi in campo, che implicano l'utilizzo di teorie, concetti o conoscenze tacite, ma include anche aspetti funzionali (abilità tecniche), qualità interpersonali (per es. competenze sociali o organizzative) e valori etici.

Il termine competenza, a seconda del paese e del contesto in cui è utilizzato, è in genere associato a specificazioni di vario genere: 'competenza di base', 'competenza chiave', 'competenza chiave trasversale'. In ambito europeo, in relazione ai contesti di formazione, si tende in genere a non fare distinzione fra 'competenze chiave' e 'competenze di base', sebbene con quest'ultimo termine, nei documenti più recenti, si intendono la capacità di lettura, scrittura, calcolo e le conoscenze in campo scientifico e tecnologico, la cui acquisizione è un fattore essenziale per la riuscita della strategia europea nel campo dell'istruzione e della formazione.¹ Mentre si riserva la denominazione 'competenze chiave trasversali' a quelle competenze non legate a specifici ambiti disciplinari, quali la competenza digitale, l'imparare a imparare, le competenze sociali e civiche, lo spirito di iniziativa e imprenditorialità, la consapevolezza ed espressione culturale (Consiglio europeo, Commissione europea 2010). Come sarà evidenziato più avanti (cf. § 2.2), il concetto di 'competenze chiave' è utilizzato a livello europeo soprattutto dopo il Progetto DeSeCo (*Definizione e Selezione delle Competenze*) dell'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), in cui si parla esclusivamente di 'competenze chiave', e dopo la *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006) (cf. § 2.3).

Il Governo italiano recepisce prontamente le indicazioni europee nel 2007 con il *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione* del Ministro Fioroni (D.M. n. 139 del 22 agosto 2007), in cui si individuano quattro Assi culturali (asse dei linguaggi, asse matematico, asse scientifico-tecnologico, asse storico e sociale), che prevedono 16 «competenze di base» e 8 «competenze chiave per la cittadinanza» (imparare a imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni) a conclusione dell'obbligo scolastico, per un totale di 24 competenze, mentre nei documenti europei le competenze chiave per l'apprendimento permanente, come sarà illustrato nel prossimo paragrafo (cf. § 2.2) sono 8. Inoltre, mentre si chiede di esprimere una valutazione sulle competenze di base relative ai quattro Assi culturali, non si fa altrettanto per le competenze chiave per la cittadinanza, considerate

1 Cf. §2.2 l'iniziativa europea *Education and Training 2020*.

un esito indiretto della formazione (cf. D.M. n. 9 del 27 gennaio del 2010).

Successivamente le *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* (MIUR 2017), che ripropongono essenzialmente quelle precedenti allegate alla C.M. n. 3/2015, accogliendo inoltre le modifiche comunicate con Nota Prot. n. 2000/2017, forniscono indicazioni per accompagnare le scuole del primo ciclo ad effettuare la certificazione delle competenze mediante l'adozione di un modello sperimentato negli anni scolastici 2014-15, 2015-16, 2016-17. Il modello certificatorio proposto per il 2016-17, come si ricorda nelle *Linee guida* (MIUR 2017), è coerente con il Profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, delineato nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254/2012), ed esplicita, in relazione più o meno diretta alle discipline del curricolo, la traduzione delle singole competenze chiave per l'apprendimento permanente, indicate nella *Raccomandazione europea del 18 dicembre 2006* (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006).

2.2 Competenze chiave nei documenti internazionali

Per affrontare le sfide poste dalla globalizzazione e da una nuova economia basata sulla conoscenza, alle soglie del XXI secolo l'Unione europea (UE) si pone l'obiettivo strategico di diventare l'«economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale» (Consiglio europeo 2000, 2), affidando ai sistemi di istruzione e formazione degli Stati membri il compito da un lato di adeguarsi alle esigenze della società dei saperi, offrendo alle persone, nelle varie fasi della vita, opportunità di apprendimento e formazione adeguate, dall'altro di aprirsi e di tenere in considerazione i bisogni del mercato del lavoro e della società nel suo complesso. Obiettivi, questi, riaffermati con forza nel quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione al 2020 (*Education and Training 2020*),² in cui si afferma che uno dei quattro obiettivi strategici individuati riguarda l'innalzamento della qualità e dell'efficacia dell'istruzione e della formazione attraverso una maggiore attenzione al miglioramento del livello delle competenze di base come la lettura, la scrittura e il calcolo, rendendo la matematica, le scienze e la tecnologia più allettanti, nonché rafforzando le competenze linguistiche.

Il perseguimento di tali mete richiede al mondo della formazione e dell'istruzione un ripensamento radicale dei modelli pedagogici adottati. In par-

2 Le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione si basano sui risultati raggiunti dalla precedente iniziativa *Education and Training 2010* (ET 2010).

ticolare, si sollecita – suscitando le accese critiche di alcuni studiosi³ –, il passaggio da un modello pedagogico di tipo tradizionale, basato sui saperi e impegnato a fornire conoscenze e ad accertarne il possesso, a un nuovo modello pedagogico imperniato sulle *competenze*. Prospettiva, questa, che, nel mirare a ricomporre la frattura esistente fra le teorie dell'esperienza e quella della cognizione in situazione, pone al centro del dibattito pedagogico la questione della multidimensionalità della mobilitazione delle risorse cognitive del soggetto per la risoluzione di problemi.

Il concetto di 'competenza' tende a relegare all'obsolescenza la concezione tradizionale della conoscenza e indica nuove priorità per il mondo dell'istruzione e della formazione, che implicano anche un necessario rinnovamento degli approcci e dei metodi di insegnamento. Infatti, il concetto di competenza, sviluppatosi soprattutto in ambito professionale,⁴ e solo successivamente applicato a quello educativo, esprime la volontà di passare da un modello pedagogico di tipo trasmissivo, incentrato sul docente e sulle conoscenze da acquisire, di stampo comportamentista, a un modello dialogico, incentrato sull'apprendente e sull'acquisizione di metodologie di apprendimento, di matrice costruttivista.

Tale modello pedagogico ricorre all'utilizzo di modalità di lavoro capaci di superare i singoli ambiti disciplinari e di sviluppare conoscenze, abilità, attitudini per realizzare un determinato compito, che, come è stato già evidenziato (cf. § 2.1) riguarda saperi e saper fare. In questa ottica, secondo le istituzioni comunitarie, i vari enti formativi degli Stati membri dovrebbero mirare a creare contesti formativi in cui si esalta la dimensione azionale dell'apprendimento.⁵ Apprendere significa infatti mettere in moto l'attività intellettuale del soggetto che apprende e non "ricevere" passivamente un insieme di conoscenze precostituite.

In questa prospettiva, il Parlamento europeo e il Consiglio adottano, con la *Raccomandazione* del 18 dicembre 2006, un Quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui le competenze chiave sono definite «alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle

3 Si fa riferimento, per esempio, alle riserve di Crahay, professore di Pedagogia teorica e sperimentale all'Università di Liegi, che, nel suo articolo «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education» (2006), critica lo statuto scientifico del concetto di 'competenze' e la debolezza dei richiami alle varie teorie psicologiche utilizzati per legittimarlo.

4 Ci si riferisce agli studi di Le Boterf (1994, 56) sulla gestione e lo sviluppo delle competenze professionali dei primi anni Novanta del secolo scorso, in cui il concetto di competenza è definito un «insieme, riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato».

5 Cf. il principio pedagogico su cui si fonda la pedagogia di Dewey (1916), filosofo e pedagogista statunitense, in base a cui si apprende facendo (*learning by doing*). Secondo una concezione pragmatistica della conoscenza, infatti, la conoscenza deriva dal modificare la realtà con il pensiero e interagire con il mondo.

di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione» (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006). Il quadro di riferimento indica otto competenze chiave, descrivendone conoscenze, abilità e attitudini legate a ciascuna di esse: 1) Comunicazione nella madrelingua; 2) Comunicazione nelle lingue straniere; 3) Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) Competenza digitale; 5) Imparare a imparare; 6) Competenze sociali e civiche; 7) Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) Consapevolezza ed espressione culturale.

Nella *Raccomandazione* si sottolinea che l'istruzione e la formazione devono offrire ai giovani e agli adulti, in una ottica di *lifelong learning*, gli strumenti necessari per sviluppare le competenze chiave a un livello tale che consenta loro di muoversi adeguatamente nella società. Le competenze chiave sono la base per ulteriori apprendimenti e per la vita lavorativa, permettono l'accesso a risorse e a servizi, facilitano scambi e collaborazione a distanza, permettono alle persone di adattarsi in modo flessibile a un mondo che cambia rapidamente, con un alto grado di interconnessione.

Le competenze chiave individuate nella *Raccomandazione*, secondo gli estensori del documento, consentono di rispondere in modo più adeguato ai bisogni delle persone, mettendo in relazione il mondo dell'istruzione e della formazione con gli apprendimenti successivi, con le esperienze esterne all'apprendimento formale, con il mondo del lavoro, con progetti di vita aperti e flessibili. Non si tratta di protrarre il tempo della formazione, di aumentare i contenuti disciplinari, quanto piuttosto di essere consapevoli di ciò che si è capaci di fare con le conoscenze che si possiedono (Roverselli, Paolone 2013). Le competenze chiave si sovrappongono e sono correlate tra loro: gli elementi rilevanti di un ambito facilitano la competenza in un altro. Inoltre, le competenze nelle abilità fondamentali del linguaggio, della lettura, della scrittura e del calcolo, e nelle TIC sono basilari per ogni apprendimento. In particolare, l'imparare a imparare è trasversale a tutte le attività di apprendimento. Infine, il pensiero critico, la creatività, l'iniziativa, la capacità di risolvere i problemi, la valutazione del rischio, l'assunzione di decisioni, la gestione costruttiva di sentimenti e conflitti hanno un ruolo nodale per tutte le competenze chiave.

In Europa, si è iniziato a parlare di competenze chiave negli anni Novanta del secolo scorso in seguito al documento dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (World Health Organization, WHO) *Life Skills Education in Schools* del 1993, in cui si definiscono una serie di competenze sociali e relazionali che permettono ai giovani di affrontare in modo efficace le esigenze della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri

e alla comunità (WHO 1997),⁶ e al *White Paper Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century*, pubblicato nello stesso anno dalla Commissione europea e, in particolare, dal suo Presidente Delors (Commission of the European Communities 1993), e approvato dall'Europa dei dodici, in cui si ribadisce la centralità dell'istruzione e della formazione, considerate strumenti di politica attiva del mercato del lavoro, capaci di permettere alle giovani generazioni, ma non in modo esclusivo, di fare fronte ai continui cambiamenti che caratterizzano la società di oggi, combattendo in tal modo il fenomeno della disoccupazione.

Nel maggio del 1998, l'OCSE avvia il Progetto PISA (*Programme for International Students Assessment*), che si propone di svolgere ogni tre anni una rilevazione internazionale sul possesso delle competenze di base in ambito linguistico (comprensione della lettura), matematico e scientifico, nonché delle cosiddette 'abilità trasversali' (*cross curricular competencies*),⁷ da parte di una popolazione di studenti quindicenni di 32 paesi. Nel Progetto PISA le competenze riguardano specifiche aree disciplinari e si distinguono dalle più complesse competenze chiave su cui l'OCSE focalizza l'attenzione fra il 1997 e il 2003 con il Progetto DeSeCo (cf. § 2.1).⁸ Nel Progetto il concetto di competenza chiave è svincolato da riferimenti a specifici ambiti disciplinari, sebbene la *mission* del mondo dell'istruzione e della formazione sia, in una ottica di *lifelong learning*, quella di sostenerne lo sviluppo nella prospettiva di una formazione tarata maggiormente sui bisogni della vita adulta che su quelli dell'età evolutiva (Roverselli, Paolone 2013). Il Progetto dell'OCSE si pone l'obiettivo di elaborare un quadro di riferimento internazionale per identificare e sistematizzare le competenze chiave, che contribuisca a promuovere la discussione e rafforzi le indagini internazionali per la misurazione delle competenze dei giovani e degli adulti. Le competenze chiave sono quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali e per la cittadinanza attiva, che servono per far fronte alle rapide trasformazioni della società contemporanea e per definire gli obiettivi della formazione per il *lifelong learning*.

6 Tali abilità riguardano la capacità di leggere dentro se stessi (*autocoscienza*); di riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri (*gestione delle emozioni*); di governare le tensioni (*gestione dello stress*); di analizzare e valutare le situazioni (senso critico); di prendere decisioni (*decision making*); di risolvere problemi (*problem solving*); di affrontare in modo flessibile ogni genere di situazione (*creatività*); di esprimersi (*comunicazione efficace*); di comprendere gli altri (*empatia*); di interagire e relazionarsi con gli altri in modo positivo (*skill per le relazioni interpersonali*).

7 In ciascuno dei 32 paesi, il campione è costituito da 4.500 studenti distribuiti in 150 scuole. L'indagine, che prevede una somministrazione pilota nel 1999, si svolge nel 2000 e si conclude nel 2001 con la pubblicazione dei risultati (cf. <http://www.oecd.org/pisa/>).

8 Per approfondimenti sul Progetto DeSeCo e per i documenti a esso collegati, cf. il sito Internet di OCSE (<https://goo.gl/pClWXJ>).

Le *key competencies* (o *core competencies*) sono infatti la base per continuare ad apprendere per tutta la vita, implementando il repertorio di conoscenze e di abilità utili per affrontare i continui cambiamenti in atto, e consentono alle persone di partecipare attivamente alla società e di raggiungere gli obiettivi personali, con effetti positivi non solo per i singoli individui, ma anche per le varie istituzioni coinvolte e per la società nel suo complesso. Il modello teorico del Progetto DeSeCo individua nove competenze chiave, che raggruppa in tre principali categorie (*use tools interactively, interact in heterogeneous groups, act autonomously*) strettamente collegate fra loro. Ogni categoria riguarda una specifica area tematica, di cui si enfatizzano la dimensione interculturale e la dimensione linguistica delle competenze.⁹ Si tratta di competenze che non agiscono indipendentemente fra loro, ma che si combinano in costellazioni in relazione al contesto e agli obiettivi perseguiti.

3 Competenze chiave per studenti universitari di italiano L2

Nei paragrafi che seguono (cf. §§ 4, 5, 6) si offrono alcune indicazioni metodologiche per lo sviluppo delle competenze chiave trasversali nella formazione di studenti universitari di italiano L2. Si ritiene infatti che questo aspetto sia un elemento qualificante a sostegno della mobilità internazionale nel settore educativo e professionale, se orientato ad approcci che, secondo una logica di *lifelong learning*, prevedono in modo esplicito e non occasionale il rafforzamento delle competenze chiave trasversali.

Entro il quadro programmatico delle politiche educative europee si richiama, in particolare, la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006), che, come già anticipato (cf. § 2), sintetizza alcuni passaggi cruciali delle azioni europee promosse per il miglioramento della qualità dei sistemi educativi. La *Raccomandazione* del 2006, che vede l'apprendimento nella complessa dimensione reticolare data dall'intreccio di competenze trasversali tra loro correlate, viene in questa sede interpretata per le implicazioni applicative sottese a un approccio per competenze chiave trasversali, di cui gli studenti universitari di italiano L2 possono avvalersi

⁹ Le competenze della prima categoria, *use tools interactively*, riguardano le seguenti capacità: 1) usare lingua, simboli e testi in modo interattivo; 2) utilizzare conoscenze e informazioni in maniera interattiva; 3) utilizzare le nuove tecnologie in modo interattivo. Le competenze della seconda categoria, *interact in heterogeneous groups*, fanno riferimento alle seguenti capacità: 1) stabilire buone relazioni con gli altri; 2) cooperare; 3) gestire e risolvere i conflitti. Infine, la terza categoria, *act autonomously*, si riferisce alle capacità di: 1) agire in un contesto d'insieme, in un quadro più ampio; 2) definire e realizzare programmi di vita e progetti personali; 3) difendere e affermare i propri diritti, interessi, responsabilità, limiti e bisogni.

per ottimizzare la realizzazione dei compiti di apprendimento in ambito accademico. In questa prospettiva tali competenze

rappresentano bene il quadro di riferimento dell'istruzione e dell'educazione e sono in grado di costituire la cornice e lo sfondo per tutti i saperi e le competenze specifiche ancorate ai diversi settori in cui l'apprendimento e l'attività umana si dispiegano. Sono chiamate, appunto, 'chiave', perché sono a buon diritto delle 'metacompetenze', travalicano le specificità disciplinari, per delineare quegli strumenti culturali, metodologici, relazionali che permettono alle persone di partecipare e incidere sulla realtà. (Da Re 2013, 41)

Coerentemente con questo approccio verrà indicata una serie di contenuti formativi, tendenzialmente prioritari per l'insegnamento dell'italiano L2 all'università, comuni ai vari profili socioculturali degli studenti universitari, trasversali a più settori di studio e tra loro sovrapposti. Tali contenuti sono stati formulati sulla base dell'ipotesi di lavoro proposta in Fragai, Fratter, Jafrancesco 2010,¹⁰ dove emerge appunto il legame tra obiettivi di formazione e competenze chiave relative, in particolare, alla *Comunicazione nelle lingue straniere*, all'*Imparare a imparare*, alla *Competenza digitale*.

Le considerazioni fornite hanno, insomma, lo scopo di offrire ai docenti spunti di analisi per favorire la costruzione di competenze sia linguistico-comunicative, sia disciplinari, utili in contesti di studio e professionali, che combinino il percorso «che parte dalle competenze chiave e quello che si riferisce alle discipline, arrivando alla definizione di un curriculum che evidenzia con chiarezza le competenze specifiche delle discipline, che potremmo definire 'di base', collegandole contestualmente alle competenze chiave» (Da Re 2013, 50) secondo apposite modalità di progettazione (Castoldi 2011, 2016).

4 Comunicazione nelle lingue straniere

Se pure è ovvio il ruolo privilegiato che la competenza chiave *Comunicazione nelle lingue straniere* riveste in percorsi di formazione per studenti universitari di italiano L2, vale la pena ribadire la centralità della dimensione pragmatico-testuale della comunicazione, come emerge dalla definizione della *Raccomandazione* del 2006, dove, come è espresso parallelamente per la L1, si sottolinea che tale competenza

¹⁰ Il progetto per la formazione linguistica di Fragai, Fratter, Jafrancesco (2010), premiato dalla Commissione europea con il Premio Label europeo delle lingue 2010, si rivolge a studenti universitari che iniziano il percorso di apprendimento a livello B1, per raggiungere il livello B2 del QCER, e che si qualificano per le particolari esigenze di formazione sia nel proprio settore accademico, sia in altri ambiti di socializzazione.

si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta - comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta - in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali - istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero - a seconda dei desideri o delle esigenze individuali [...]. La competenza in lingue straniere richiede la conoscenza del vocabolario e della grammatica funzionale e una consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale e dei registri del linguaggio. (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006, 14-15)

Determinati contesti e scopi della comunicazione, pluralità dei linguaggi specialistici in certe situazioni comunicative, varietà dei registri linguistici utilizzabili rimandano, in modo non implicito, all'idea di lingua che «si materializza» nei testi (Alfieri 2016). Dal punto di vista della formazione, in linea con l'ipotesi di Fragai, Fratter e Jafrancesco (2010), la condizione necessaria per lo svolgimento dei compiti previsti è, a livello macro-testuale, lo sviluppo della capacità di saper riconoscere i tratti costitutivi dei generi testuali di interesse¹¹ e, a livello micro-testuale, la focalizzazione su alcuni elementi linguistici tendenzialmente usati maggiormente in un genere testuale rispetto ad altri (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017).

Gli studenti universitari, infatti, hanno necessità di acquisire, come competenza sovraordinata, la capacità di saper gestire testi, controllandone il livello di variazione diafasica, a livello ricettivo e produttivo. È importante allora evidenziare quali sono le competenze e le abilità necessarie per agire linguisticamente in contesti di studio che prevedono la gestione di generi testuali, orali e scritti, centrati su contenuti disciplinari con diversi gradi di formalità, proponendo un percorso di «educazione alla testualità», intesa come capacità di cogliere il grado di adeguatezza di un testo a fattori del contesto extralinguistico (Coletti 2015).

Le osservazioni su un possibile modello progettuale per l'italiano L2 all'università consentono di trarre alcuni suggerimenti, ovviamente non definitivi, per tracciare un quadro di sintesi sul profilo linguistico degli studenti universitari. Si tratta di una messa a fuoco che può contribuire a incoraggiare il confronto tra docenti per la definizione di azioni formative sulla base della priorità che alcuni obiettivi di formazione dovrebbero avere rispetto ad altri in contesto accademico, come di seguito proposto:

¹¹ Sulla distinzione tra tipi testuali di carattere generale e generi testuali concreti, cf., per esempio, Palermo 2013.

Livello macro-testuale:

- saper riconoscere i tratti costitutivi di generi testuali d'interesse, identificandone le caratteristiche fondamentali (per es. saper individuare le parti costitutive del testo e la loro funzione in un articolo scientifico);
- saper individuare il contesto comunicativo in cui si colloca uno specifico genere testuale, identificandone l'argomento e i destinatari (per es. individuare l'argomento generale e i possibili destinatari in un saggio breve);
- saper riflettere sulla variazione diafasica e sui diversi gradi di formalità dei testi, trasformando un genere testuale in un altro che condivide lo stesso argomento (per es. saper trasformare una relazione orale a un convegno in un articolo di giornale per un pubblico non specializzato);
- saper capire e produrre testi per fini di studio rilevanti nella comunicazione d'ambito accademico sulla base di modelli dati (per es. testi di tipo argomentativo come la tesina scritta);
- saper realizzare testi in formato digitale utilizzando diversi canali comunicativi come supporto a una presentazione orale su un argomento di studio (per es. saper fare una presentazione multimediale selezionando contenuti e curando l'impostazione grafica).

Livello micro-testuale:

- saper riconoscere i meccanismi di coesione di un testo e saperli riutilizzare (per es. saper individuare i tipi di sostituenti);
- saper riconoscere i meccanismi di coerenza di un testo e saperli riutilizzare (per es. saper individuare la funzione dei connettivi sintattici e testuali);
- saper riconoscere gli elementi pragmatici e saperli riutilizzare (per es. saper individuare le funzioni dei segnali discorsivi interazionali);
- saper utilizzare in modo adeguato lessico specialistico relativo a un certo ambito di studio (per es. comprendere il significato di termini relativi a uno specifico settore di studio);
- saper essere consapevoli dei meccanismi di formazione delle parole (derivazione, composizione, alterazione) per capire parole non conosciute (per es. saper individuare il significato di alcuni prefissi);
- saper individuare il livello di formalità di un testo sulla base del lessico utilizzato (per es. saper riconoscere gli usi tecnico-specialistici delle parole nelle collocazioni);
- saper riconoscere le funzioni dei segni di interpunzione e saperli riutilizzare in modo adeguato in un testo (per es. saper utilizzare un'adeguata punteggiatura per indicare le pause in un testo).

5 Imparare a imparare

Fondamentale e ricollegabile alla dimensione testuale è lo sviluppo di una pluralità di competenze, riconducibili alla competenza chiave *Imparare a imparare* (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017), che nella *Raccomandazione* del 2006 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006) è definita come «l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo». Tale competenza ha un ruolo di primo piano nel facilitare i processi di apprendimento grazie alla riflessione esplicita sulle strategie di apprendimento, per loro natura replicabili e trasferibili in differenti contesti formativi (Mariani 2010) e, in genere, utilizzate dagli apprendenti a vari livelli di consapevolezza, poiché tali strategie sono relative a operazioni cognitive che sono «for the most part unobservable, though some may be associated with an observable behavior» (Chamot 2005, 113).

Tenendo conto del contesto formativo in cui gli studenti stranieri universitari si muovono, caratterizzato dalla parziale omogeneità del profilo socioculturale degli apprendenti, ma non dal settore di studio, è auspicabile dunque favorire l'uso consapevole di strategie trasversali a più ambiti disciplinari, dando priorità a quelle associate a compiti caratteristici dell'italiano per «fini di studio di tipo generale» (Mezzadri 2016).¹²

Di seguito vengono elencate le competenze necessarie per poter portare avanti in autonomia compiti adeguati a questo tipo di pubblico entro la classificazione di riferimento utilizzata da ultimo in Fragai, Fratter, Jafrancesco (2017), che prevede, non esaurendola, l'associazione di vari tipi di compiti a strategie di tipo cognitivo, metacognitivo e di comunicazione.

Strategie cognitive

Classificazione:

- saper riconoscere categorie di testi analizzando le caratteristiche di generi testuali concreti.¹³

Attenzione selettiva:

- saper applicare vari tipi di strategie per la comprensione di testi secondo lo scopo di lettura (per es. sviluppare l'attenzione selettiva per capire il senso globale di un testo, individuandone le parole chiave).

12 Sulla interdipendenza tra i tre livelli di lingua, la lingua per scopi comunicativi generali, la lingua per fini di studio generali e la lingua per fini di studio specifici, cf. Mezzadri 2016, dove si sintetizzano le varie posizioni di ricerca sulla questione.

13 Per l'elenco non esaustivo dei generi testuali di interesse per studenti stranieri universitari, cf. Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017.

Ristrutturazione delle informazioni:

- saper riorganizzare le informazioni attraverso vari tipi di generi testuali come le mappe concettuali, le scalette, i riassunti, le presentazioni multimediali, la presa di appunti (per es. rielaborare le informazioni selezionate durante una lezione universitaria attraverso la rielaborazione degli appunti presi);
- scegliere modalità per mettere in evidenza le informazioni principali di un testo (per es. saper dare una titolazione ai paragrafi di un testo per sintetizzarne il contenuto).

Uso e creazione di risorse:

- saper consultare e selezionare fonti di informazione e documentazione per fini di studio (per es. consultare Internet per documentarsi su contenuti di tipo disciplinare tramite la ricerca di siti autorevoli);
- saper utilizzare fonti di informazione sfruttando il linguaggio verbale e grafico-visivo (per es. comprendere tabelle e grafici che riportano i dati quantitativi e saperli realizzare a partire da nuovi elementi);
- saper utilizzare testi per fini di studio, riconoscendone l'articolazione e la funzione delle parti (per es. saper riconoscere la struttura di un saggio breve composta di Introduzione, Svolgimento, Conclusione).

Strategie metacognitive

Pianificazione:

- saper identificare le caratteristiche del compito e dei sotto-compiti da eseguire, identificandone le fasi e le azioni da svolgere nel tempo (per es. nella preparazione di un esame orale saper pianificare le fasi di preparazione all'esame, fissando un colloquio con il docente per chiedere chiarimenti sugli argomenti più difficili e assistendo a un esame orale per capire come si svolge).

Valutazione:

- saper autovalutare i propri risultati e le strategie utilizzate (per es. saper autovalutare le proprie competenze linguistiche attraverso un questionario online per capire il proprio livello di competenza linguistica);
- saper utilizzare pratiche di valutazione alternativa tra pari¹⁴ e all'interno del gruppo, sia in classe sia in ambienti informali esterni alla classe (per es. saper valutare un lavoro di gruppo in termini di livello di difficoltà del compito).

14 In questo senso Varisco (2004, 241) sottolinea il ruolo del *new assessment*, inteso come forma di valutazione, non più solo etero-gestita dal docente, ma svolta all'interno di gruppi. Su forme di valutazione alternativa collegate a situazioni di apprendimento collaborativo offerte dal Web 2.0, cf. Elliot 2008.

Strategie di comunicazione

*Risposta a un problema:*¹⁵

- saper usare strategie di conversazione utilizzando i segnali discorsivi (per es. saper interagire e negoziare i significati, usando i segnali discorsivi interazionali con la funzione di chiedere una spiegazione durante una conversazione).

Parafrasi:

- saper usare parafrasi per rielaborare un testo di studio contraddistinto da lessico specialistico (per es. saper parafrasare i termini settoriali presenti negli articoli della Costituzione italiana, trovando forme sinonimiche di uso comune).

6 Competenza digitale

La *Competenza digitale* secondo le indicazioni della *Raccomandazione* 2006 viene definita come segue:

consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC:¹⁶ l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2006, 4-12)

L'utilizzo delle TIC, pertanto, non implica solo la competenza strumentale, come per esempio l'utilizzo di mezzi che facilitino l'agire quotidiano delle persone nella realtà della conoscenza, ma richiede una «salda consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano» (4-12). L'utilizzo delle TIC dovrebbe anche favorire lo sviluppo della creatività e dell'innovazione più in generale. Possedere una 'competenza digitale' significa anche saper determinare e valutare l'affidabilità delle informazioni disponibili in Rete, nonché saperle usare nel rispetto dei diritti d'autore e con una certa consapevolezza critica.

Il concetto di competenza digitale, tuttavia, risale già agli anni Novanta (Meyers, Erikson, Small 2013), quando si parlava di *digital literacy*. Nel corso degli anni sono state date diverse definizioni che riguardano l'abilità

¹⁵ La definizione di questo tipo di strategia è quella attualmente più condivisa, anche se viene sottolineato che è sfumato, in questo caso, il confine con le strategie discorsive/conversazionali (Mariani 2011, 276).

¹⁶ Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione.

di reperire e di valutare le informazioni; in seguito il concetto di *digital literacy* è stato rielaborato e ampliato alla luce delle trasformazioni tecnologiche ed è stato ulteriormente specificato come segue:

This new socio-technical reality requires participants to possess not only skills and abilities related to the use of technological tools, but also knowledge regarding the norms and practices of appropriate usage. To be 'digitally literate' in this way encompasses issues of cognitive authority, safety and privacy, creative, ethical, and responsible use and reuse of digital media, among other topics. (Meyers, Erikson, Small 2013, 355)

Con le rapide e recenti trasformazioni tecnologiche avutesi la *digital literacy* non può essere più esclusivamente legata al contesto educativo, in riferimento alle competenze di base (saper leggere, scrivere, parlare e ascoltare), ma riguarda più in generale le competenze necessarie a tutti i cittadini della Rete, come per esempio il saper scrivere un SMS o una mail. Infatti a seguito delle trasformazioni Meyers, Erikson e Small dichiarano di assumere una «prospettiva olistica» in quanto

a more holistic perspective sees informal and formal contexts of digital literacy as components of a knowledge ecosystem. Every day, users of digital technologies engage in a wide range of literacy activities, at home, at work, and in third spaces, physical and online. Mapping a bus route, finding a restaurant, online shopping, messaging a friend; this perspective recognizes the fluid boundaries of learning and literacy, and helps scholars, educators and institutional partners acknowledge the complex and interconnected nature of literacy practice. Digital literacy is not strictly about competence in school-based research tasks, it is about effectively participating in our new digital world. (2013, 357)

Pertanto le competenze richieste agli utenti della società digitale riguardano da una parte l'uso delle tecnologie del Web 2.0, in quanto strumenti di comunicazione, e dall'altra la conoscenza e l'uso appropriato degli stessi.

Per quanto riguarda nello specifico la competenza digitale degli studenti universitari di italiano L2, recenti indagini condotte sulle loro abitudini tecnologiche (Fratter, Altinier 2015, 2017), se da una parte hanno confermato che gli studenti di italiano L2 sono degli utenti a tutti gli effetti *digital natives*, dall'altra hanno messo in luce che tali studenti inaspettatamente non possono essere definiti anche degli utenti *digital learners*, in quanto hanno innegabilmente «una certa visibilità in Rete, possiedono più di un profilo su *social network* [...] ma non [possono] essere definiti apprendenti digitali, in quanto le TIC non sono ancora entrate pervasivamente a far parte degli strumenti e dei supporti di apprendimento» (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 253).

Nel caso degli studenti universitari si ritiene opportuno prevedere obiettivi formativi focalizzati sullo sviluppo di alcune sottocompetenze digitali,¹⁷ facendo in particolare riferimento alla classificazione fornita da Ferrari, Punie e Brecko (2013), nella quale la competenza digitale viene suddivisa in cinque aree fondamentali: 1) Informazione; 2) Comunicazione; 3) Creazione di contenuti; 4) Sicurezza; 5) Capacità di risolvere problemi. Ciascuna di queste aree di competenza sono ulteriormente specificate come segue, adattandole allo sviluppo della competenza linguistica in generale. Gli esempi riportati nella tabella 1 fanno esplicito riferimento a sperimentazioni condotte con questo specifico pubblico di apprendenti (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 175-81):

Tabella 1. La competenza digitale e l'apprendimento linguistico

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
1. Informazione (<i>Information</i>)		
<i>Browsing, searching and filtering information</i>	saper consultare diverse fonti di informazione online, valutandone la validità e l'attendibilità, per realizzare testi cartacei o multimediali	saper analizzare la struttura di siti con risorse, analizzandone la frequenza degli aggiornamenti e il funzionamento dei link esistenti
<i>Evaluating information</i>	saper selezionare risorse digitali per la riflessione metalinguistica e l'analisi della lingua italiana; saper selezionare e usare risorse digitali per la trasmissione di contenuti disciplinari in lingua italiana	saper selezionare dizionari; saper selezionare siti specifici e portali dove reperire informazioni autorevoli per realizzare testi cartacei o multimediali su argomenti di studio autorevoli online bilingui e monolingui
<i>Storing and retrieving information</i>	saper organizzare e condividere un archivio di fonti ricavate da Internet per facilitare il recupero di contenuti da usare per la realizzazione di testi cartacei o digitali su argomenti di studio o di interesse	saper usare software di <i>repositoring</i> per il lavoro a distanza sia individuale che collaborativo come per esempio Dropbox, Vimeo, Google Drive
2. Comunicazione (<i>Communication</i>)		
<i>Interacting through technologies</i>	saper selezionare strumenti digitali di comunicazione in modalità sincrona e asincrona;	per esempio selezionare Twitter per condividere informazioni sintetiche, utilizzando il registro linguistico più consono all'interazione comunicativa dello strumento scelto
<i>Netiquette</i>	saper usare modalità di comunicazione adatte allo specifico strumento	

17 Per sperimentazioni cf. Fragai, Fratter, Jafrancesco 2016, 2017.

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
<i>Collaborating through digital channels</i>	saper interagire con dispositivi digitali per lavori di gruppo che richiedono lo scambio e la condivisione di informazioni su argomenti di studio o di interesse	saper usare <i>software</i> di comunicazione a distanza in tutte le sue potenzialità (schermo condiviso, invio materiali in allegato, chat testuali) come per esempio <i>Skype</i> per concordare in modo collaborativo le fasi di lavoro di un compito
<i>Sharing information and content</i> <i>Netiquette</i> <i>Managing digital identity</i>	saper condividere le informazioni reperite e diffonderle, anche in situazioni di apprendimento informale, attraverso i <i>social network</i> , per presentare i prodotti multimediali creati; conoscere le norme di comportamento nell'interazione online rispettando la diversità culturale e saper individuare comportamenti inappropriati	saper postare e condividere contenuti su <i>social network</i> come per esempio Facebook; saper commentare online il compito svolto in modo appropriato e nel rispetto dell'identità dei diversi internauti; gestire uno o più profili nei <i>social network</i> in base al gruppo di lavoro e di interesse distinguendo per esempio il profilo personale/famigliare da quello professionale
3. Creazione di contenuti (<i>Content-creation</i>)		
<i>Developing content</i>	saper progettare ed editare testi multimediali su argomenti di studio o di interesse utilizzando programmi di videoscrittura, immagini e video	saper realizzare testi audio di tipo descrittivo e/o informativo come materiale, per esempio, da inserire un'audioguida di un museo; saper utilizzare il formato adatto alla diffusione in Rete, per esempio in formato mp3
<i>Integrating and re-elaborating</i> <i>Copyright and Licences</i>	saper modificare e rielaborare i contenuti multimediali per sviluppare e migliorare contenuti già esistenti, creati individualmente o da altri nel rispetto delle norme del diritto d'autore	saper analizzare criticamente i contenuti presenti nel paratesto di una presentazione multimediale e modificarli per aumentare la leggibilità del testo; saper citare la fonte delle risorse reperite in Rete e utilizzate per la rielaborazione del materiale.

Competenze e sviluppo linguistico	Descrizione	Esempi di applicazione
4. Sicurezza (Safety)		
<i>Protecting devices</i>	saper proteggere la propria identità digitale, i propri dati personali, sapere prendere misure di sicurezza adeguate al contesto d'uso	fornire le adeguate informazioni sul proprio profilo evitando la diffusione di dati sensibili; saper de-correlare un profilo; saper gestire un profilo chiuso/privato a tutela di se stessi e dei propri compagni di lavoro
<i>Protecting personal data</i>		
5. Capacità di risolvere problemi (Problem solving)		
<i>Solving technical problems</i>	saper identificare le soluzioni digitali più adeguate (applicazioni, <i>software</i>) alle esigenze di studio, valutandone l'efficacia, per realizzare specifici prodotti multimediali	saper scegliere i <i>software</i> più adeguati alla realizzazione del proprio lavoro, e selezionare quelli in grado di facilitare il compito da svolgere
<i>Identifying needs and technological responses</i>		
<i>Innovating and creatively using technology</i>	saper collaborare nella creazione di un prodotto multimediale su argomenti di studio o di interesse, aggiornando le proprie competenze digitali o sostenendo gli altri membri del gruppo nello sviluppo di una competenza che è già posseduta	saper spiegare in modo semplice e chiaro nella L2 le procedure di utilizzo dei <i>software</i> necessari al lavoro da realizzare
<i>Identifying digital competence gaps</i>		

Per ciascuna delle cinque aree sopradescritte sono previsti tre livelli di competenza (*Foundation, Intermediate, Advanced*) e, poiché la competenza digitale è una competenza chiave di tipo trasversale, in particolare, durante la realizzazione di *project work* di tipo cooperativo, è auspicabile progettare, anche nei contesti di apprendimento linguistico, percorsi di formazione, in cui gli apprendenti sviluppino e migliorino le diverse sottocompetenze digitali grazie all'interazione con i loro pari.

7 Conclusioni

Il contributo ha inteso fornire una riflessione critica sul ruolo che assumono le competenze chiave trasversali nella progettazione di azioni formative per studenti universitari di italiano L2 e sulle ricadute applicative che hanno nella didattica delle lingue in ambito accademico.

Entro tale prospettiva metodologica e secondo l'ipotesi sostenuta in questo articolo, le osservazioni proposte nei paragrafi precedenti hanno preso in esame, in particolare, alcuni aspetti riguardanti la centralità di

modelli pedagogici basati sullo sviluppo di competenze specifiche collegate alla dimensione testuale, alle strategie di apprendimento e all'uso delle tecnologie digitali.

Nella formazione di studenti universitari di italiano L2 si rende necessario, pertanto, tenere in considerazione le peculiarità degli obiettivi di apprendimento, individuando risorse e strumenti in grado di combinare in modo organico lo sviluppo di vari tipi di competenze chiave trasversali, che non hanno carattere solo linguistico, in situazioni comunicative dove è fondamentale saper gestire testi con differenti gradi di formalità, attraverso l'uso di determinate strategie di apprendimento e la gestione delle risorse digitali per svolgere con successo i compiti richiesti nel contesto universitario, ma trasferibili in altri apprendimenti e utilizzabili proficuamente in futuri ambiti professionali.

Riferimenti bibliografici

- Alfieri, Gabriella (2016). «Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica». *D'Achille* 2016, 275-82.
- Castoldi, Mario (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, Mario (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training (2014). *Terminology of European Education and Training Policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chamot, Anna Uhl (2005). «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30.
- Coletti, Vittorio (2015). *Grammatica dell'italiano adulto. L'italiano di oggi per gli italiani di oggi*. Bologna: il Mulino.
- Commission of the European Communities (1993). *White Paper. Growth, Competitiveness, Employment. The Challenges and Ways Forward into the 21st Century* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. URL http://aei.pitt.edu/1139/1/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf (2018-03-06).
- Consiglio europeo (2000). *Conclusioni della Presidenza. Consiglio europeo Lisbona 23 e 24 Marzo 2000* [online]. URL <https://goo.gl/0ehHjY> (2017-01-28).
- Consiglio europeo; Commissione europea (2010). «Relazione congiunta 2010 del Consiglio e della Commissione sull'attuazione del programma di lavoro 'Istruzione e formazione 2010'» [online]. *Gazzetta dell'Unione europea*, 6 maggio. URL <https://goo.gl/Gug36w> (2017-01-28).

- Crahay, Marcel (2006). «Dangers, incertitudes et icomplétude de la logique de la compétence en education». *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- D'Achille, Paolo (a cura di) (2016). *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze a confronto*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Da Re, Franca (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano; Torino: Pearson Italia.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Elliott, Bobby (2008). *Assessment 2.0. Modernising Assessment in the Age of Web 2.0* [online]. URL <https://goo.gl/Vy1QWj> (2017-06-30).
- Ferrari, Anusca; Punie, Yves; Brecko, Barbara N. (2013). *Digcomp: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> (2017-06-30).
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2010). *Unitalia. Corso di italiano per studenti stranieri universitari*. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze di studenti stranieri*. Roma: Aracne editrice.
- Fratter, Ivana; Altinier, Micol (2015). «Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche» [online]. Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (eds.), *Critical CALL = Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*. Dublin: Research-publishing.net, 177-80. URL [10.14705/rpnet.2015.000329](https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000329).
- Fratter, Ivana; Altinier, Micol (2017). «Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?». Guaragnella, Pasquale; Abbaticchio, Rossella; Williams, Christopher (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Lecce: Pensa MultiMedia, 89-106.
- Le Boterf, Guy (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Mariani, Luciano (2010). *Saper apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreria universitaria.it edizioni.
- Mariani, Luciano (2011). «Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale». *Italiano LinguaDue*, 3(1), 273-93.
- Meyers, Eric M.; Erickson, Ingrid; Small, Ruth V. (2013). «Digital Literacy and Informal Learning Environments: an Introduction». *Learning, Media and Technology*, 38(4), 355-67.

- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Loescher Editore.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2017). *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione* [online]. URL <https://goo.gl/HnihyL> (2017-08-17).
- Palermo, Massimo (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: il Mulino.
- Parlamento europeo; Consiglio dell'Unione europea (2006). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)* [online]. URL <https://goo.gl/z0EmdC> (2017-11-17).
- Roverselli, Carla; Paolone, Anselmo R. (2013). *Competenze trasversali. Valutazione e valorizzazione delle esperienze di studio all'estero*. Colle di Val d'Elsa (SI): Fondazione Intercultura onlus.
- Schank, Roger C. (1995). *What We Learn When We Learn by Doing (Technical Report No. 60)* [online]. Evanston (IL): Northwestern University, Institute for Learning Sciences. URL <https://goo.gl/Ad4j8a> (2017-01-28).
- Varisco, Bianca Maria (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- WHO, World Health Organization (1997). *Life Skills Education in Schools*. Geneva: World Health Organization.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Il sillabo interattivo

Una proposta per integrare autovalutazione e valutazione in entrata dell'italiano L2 rivolta a studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova

Ivana Fratter

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Luisa Marigo

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract The project aims to present the results of an experimental research study conducted during the academic years 2015-16 and 2016-17 at the University of Padova Language Centre. The objectives of this study are to examine the results of the proposal to integrate self-evaluation and entrance evaluation aimed at foreign incoming students. The project developed in three different phases during which various tools for self-assessment were tested in order to verify their effectiveness. In the last phase, described in detail in this contribution, an integrated tool has been developed called Interactive Guided Syllabus, since it effectively integrates evaluation and self-assessment and actively engages the student in choosing the proper language level through online activities.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il progetto di ricerca. – 3 Prima fase di ricerca. – 3.1 Fase 1a: prima sperimentazione degli strumenti di autovalutazione. – 3.2 Fase 1b: analisi studio di caso. – 4 Seconda fase di ricerca. – 4.1 La Fase 2a. – 4.2 La Fase 2b: prima sperimentazione Sillabo Guidato. – 5 La realizzazione di uno strumento a supporto dell'autovalutazione. – 5.1 Le caratteristiche del Sillabo Guidato Interattivo. – 6 La sperimentazione del Sillabo Guidato Interattivo. – 6.1 I primi risultati. – 6.2 Analisi dei risultati di un caso critico. – 7 Conclusioni.

Keywords Self-assessment. Placement test. Learner autonomy. CEFR. L2 Italian.

1 Introduzione



Il presente contributo illustra un progetto di ricerca e sperimentazione condotto durante gli anni accademici 2015-16 e 2016-17 presso il Centro

Il presente contributo è il risultato di un lavoro condiviso. I paragrafi 5, 6 sono redatti da Fratter, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 7 da Marigo.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-19

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi Padova (d'ora in poi CLA). La ricerca ha avuto come oggetto di studio la diversificazione in anni recenti delle tipologie di studenti stranieri che afferiscono al Centro e l'impatto di tale differenziazione nella programmazione didattica dei corsi.

Dal 2000 il CLA offre corsi di italiano L2 dal livello A1 al livello C2 (in linea con il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*, d'ora in poi QCER; Council of Europe 2001). rivolti a studenti europei in mobilità. Dal 2010 si è predisposto un test d'ingresso online di tipo semi-adattivo per determinare i 6 livelli di competenza (da A1 a C2) e formare le classi di italiano.

In anni recenti tuttavia il profilo degli studenti che frequentano i nostri corsi di italiano L2 è sensibilmente mutato sia in termini numerici che di competenza linguistica (Fratte, Altinier 2015; Fratte, Altinier in stampa); in particolare negli ultimi due anni accademici si è notata una generale progressiva crescita del numero di studenti in arrivo e, come dato rilevante per la nostra ricerca, un aumento significativo di studenti già in possesso di attestazioni di italiano, dunque con esperienze di studio pregresso della lingua italiana. Già a partire dal I semestre 2014-15 il numero di studenti in possesso di attestato al momento dell'arrivo supera il numero di studenti senza attestato che chiede di fare il test di piazzamento online semi-adattivo del CLA, tra il I semestre 2014 e il I semestre 2015 la percentuale di chi possiede un'attestazione passa dal 35% al 40%. Quest'ultimo dato, se da una parte rivela un positivo maggior investimento nella lingua del paese di scambio, dall'altro pone il CLA di fronte alla necessità di armonizzare il proprio sistema di valutazione con quello, a volte discrepante, di enti ed istituzioni esterne. Il CLA di Padova ha erogato dal 2010 al 2015 il proprio test di piazzamento online, tuttavia negli ultimi anni ha accettato certificazioni di livello e attestazioni di corsi erogati da istituzioni private e pubbliche italiane ed estere. In questo panorama si inserisce la recente introduzione dell'OLS (*Online Linguistic Support*) uno strumento della Comunità europea che somministra agli studenti Erasmus Plus un test diagnostico nella lingua parlata nel paese di scambio o nella lingua di studio.¹

Non di rado accade che le diverse attestazioni non combacino tra loro con una ricaduta negativa sugli studenti in difficoltà a riconoscersi in un profilo omogeneo di apprendente e con effetti negativi anche sul CLA di Padova che deve affrontare una sempre maggiore complessità nell'amministrazione e nella gestione dei corsi di italiano L2. Un'analisi condotta attraverso la banca dati del CLA relativa all'anno accademico 2015-16 sottolinea tale difficoltà: più della metà degli studenti in possesso di un attestato OLS ha chiesto di poter frequentare un corso presso il CLA dello

1 L'OLS è anche uno strumento di supporto linguistico in quanto offre percorsi didattici e materiali disponibili via Internet. Per maggiori informazioni vedi <http://erasmusplusols.eu/it/> (2018-03-20).

stesso livello ottenuto attraverso lo strumento della Comunità europea e solo una minoranza di loro ha chiesto il livello successivo.

Per tali motivi, e per ragioni legate alla necessità di ridurre i costi in termini di risorse umane impiegate nella formazione delle classi, una nuova ricerca è stata condotta a partire dal 2015 allo scopo di identificare e sperimentare nuovi sistemi di formazione delle classi (Fratte, Marigo, Pescina 2015).

Nei successivi paragrafi esporremo gli obiettivi della ricerca, la metodologia, gli strumenti utilizzati, le fasi e verranno analizzati i dati raccolti.

2 Il progetto di ricerca

La necessità di formare classi omogenee rispondendo ai sempre più diversi bisogni linguistici degli studenti stranieri in arrivo ha posto come obiettivi della nostra ricerca da una parte la sperimentazione di strumenti di autovalutazione efficaci per la formazione delle classi e, dall'altra, la verifica della capacità di autovalutare la competenza linguistica da parte degli studenti universitari di italiano L2.

La presente ricerca si è articolata in tre fasi fondamentali (tab. 1), svoltesi nell'arco di due anni accademici e che ha visto coinvolti complessivamente 51 studenti di diversi livelli di competenza linguistica in italiano L2 (A1-C2) e di diverse nazionalità con svariate L1.

Tabella 1. Fasi della ricerca

Periodo	Fasi	Strumenti utilizzati e analizzati	Studenti coinvolti
I semestre 2015-16	Fase 1a	a. ELP online, b. Sillabo del corso c. Intervista	gruppo 1: 6 richiedenti cambio livello
	Fase 1b	Nuovo Sillabo Guidato in sperimentazione	gruppo 1 (di cui 1 studio di caso)
II semestre 2015-16	Fase 2a	<i>in ingresso:</i> a. CEFR, b. sintesi Sillabo del corso	gruppo 2: 28 completato corso B1
	Fase 2b	<i>in uscita:</i> a. Sillabo Guidato (SG) b. intervista	
I semestre 2016-17	Fase 3	<i>In ingresso e in uscita:</i> Sillabo Guidato Interattivo nuova versione interattiva per tutti i livelli (SGI) Sperimentazione A1 e A2	gruppo 3: 4 frequentanti A1.1 13 frequentanti A2

Nelle prime due fasi della ricerca (Fratteer, Marigo in stampa) sono stati utilizzati i seguenti strumenti (tab. 1): 1) un adattamento del Portfolio Europeo per le lingue (d'ora in poi ELP) e nello specifico è stato utilizzato il questionario di autovalutazione «Self-Evaluate your Language Skills» online;² 2) il Sillabo in uso presso il CLA relativo al livello del corso scelto dall'apprendente (d'ora in poi Sillabo); 3) i descrittori del QCER.

3 Prima fase di ricerca

La prima fase di ricerca è divisa in due sotto fasi e si è svolta nel primo semestre 2015-16 durante la formazione delle classi; è stato selezionato un campione di sei studenti (tab. 1, gruppo 1) i quali avevano richiesto il cambio di livello rispetto all'assegnazione ottenuta sulla base delle loro informazioni (tab. 2). Gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione e successivamente presi in esame sono stati l'ELP e il Sillabo. In questa fase gli obiettivi principali erano: 1) verificare l'adeguatezza degli strumenti di autovalutazione e 2) testare la capacità di autovalutazione degli studenti.

3.1 Fase 1a: prima sperimentazione degli strumenti di autovalutazione

I sei studenti nella Fase 1a sono stati sottoposti ad una intervista condotta da un insegnante con l'obiettivo di valutare la «competenza interazionale» e al contempo sono state discusse le motivazioni e l'adeguatezza della richiesta di cambio di livello. L'intervista è stata registrata e trascritta per l'analisi successiva. Dapprima gli studenti sono stati invitati a rispondere alle domande del questionario ELP online; in un secondo momento agli studenti è stato sottoposto il Sillabo del corso corrispondente al livello da loro richiesto per il cambio di classe ed è stato chiesto loro di autovalutarsi sulla base dei descrittori del Sillabo. L'intervista è servita da una parte ad avere ulteriori informazioni sulla biografia linguistica degli studenti e dall'altra è stata utilizzata per ricevere feedback sui due strumenti di autovalutazione impiegati (per un'analisi più dettagliata vedi Fratteer, Marigo in stampa).

2 Per consultare lo strumento utilizzato: <http://elp.ecml.at/UsingtheELP/Aboutthiswebsite/tabid/2707/language/en-GB/Default.aspx>.

Tabella 2. Campione di studenti della Fase 1a

Studente	Nazionalità	Test CLA	Altre attestazioni	Livello assegnato	Livello richiesto per il cambio classe	Cambio classe	Test uscita
P.J.Z.	spagnola	A1	(B2 OLS)	A2	B1	Sì	80/100
S.E.	moldava	No	No	B1	B2	No	66/100
H.L.	cinese	No	B2	B2	C1	Sì	No
J.R.	finlandese	No	B1	B2	B1/B2	No	81/100
M.R.A.	spagnola	No	A2	A2	B1	Sì	No
S.S.	lettone	No	B1	B2	B1/B2	No	81/100

A seguito dell'intervista è emerso che in generale nessuno dei sei studenti si è riconosciuto appieno nel risultato dell'ELP, nella maggior parte dei casi il risultato ottenuto è stato considerato troppo elevato rispetto alle competenze da loro attribuitesi. In alcuni casi nell'ELP online erano invitati a dichiarare il possesso di una competenza in modo troppo assoluto con «sì/no», ma spesso per loro non era possibile essere così precisi.

A seguito dei due strumenti somministrati (ELP e Sillabo del livello richiesto) gli studenti hanno dichiarato di essere in difficoltà a scegliere un livello adatto a loro e si aspettavano di ricevere un consiglio da parte dell'insegnante. In due casi (J.R. e S.S.) gli studenti hanno chiesto di scendere di un livello in quanto hanno dichiarato di avere competenze dichiarative ma non procedurali delle strutture linguistiche del livello assegnato.

In sintesi, dei sei studenti che avevano chiesto un altro livello tre hanno cambiato classe ma solo uno dei tre ha concluso il corso e ha superato il test di uscita. I tre studenti che non hanno cambiato livello hanno superato il test d'uscita con un punteggio piuttosto alto (tab. 2). Nel complesso l'intervista è risultata determinante per gli studenti in quanto ha permesso loro di riflettere sui propri bisogni e sulle abilità che maggiormente desideravano sviluppare e conseguentemente ha permesso loro di scegliere la classe più adatta.

3.2 Fase 1b: analisi studio di caso

Uno dei sei studenti P.J.Z. (tab. 2) è stato esaminato come studio di caso in quanto presentava un pregresso di attestazioni esemplare. P.J.Z. è uno studente spagnolo di 23 anni che si è sottoposto al test di ingresso del CLA senza presentare, al momento dell'iscrizione, attestazioni precedenti. Secondo il test è risultato di livello A1 alto ma, essendo lo studente di madrelingua spagnola e considerando l'affinità con la lingua italiana, è stato inserito in una classe di livello A2. Dopo circa due settimane P.J.Z. ha chiesto di passare ad un livello B1 e solo in occasione di tale richiesta

ha presentato attestazioni di corsi precedenti fino al livello A2; inoltre ha ammesso di aver svolto il test OLS dal quale è risultato di livello B2. Lo studente ha dichiarato che di fronte a risultati così disomogenei aveva scelto di non presentare i suoi attestati ma di sottoporsi al nostro sistema di valutazione, ha però ammesso di aver svolto il nostro test in condizioni fisiche disagiate giustificando così lo scarso risultato ottenuto e la successiva richiesta di cambio.

Nel tentativo di integrare i diversi risultati: gli attestati di frequenza A1 e A2 ottenuti presso un istituto spagnolo, l'attestazione OLS B2 e il livello A1 ottenuto attraverso il nostro test diagnostico, è stato fissato innanzitutto un colloquio con P.J.Z. durante il quale gli è stato proposto di svolgere il quiz ELP come strumento di autovalutazione e di leggere i descrittori contenuti nel Sillabo B1 per avere consapevolezza dei contenuti del corso da lui richiesto.

Il riscontro avuto dallo studente non è stato incoraggiante, P.J.Z. ha dichiarato di non riconoscersi del tutto nella valutazione finale dell'ELP soprattutto al riguardo delle abilità ricettive e dell'abilità di produzione scritta dove ha ottenuto il livello C1 che, a suo parere, era decisamente sovrastimato; ha ammesso di essere piuttosto disorientato perché questo strumento non lo aiutava a determinare con esattezza il suo livello nonostante durante lo svolgimento del ELP avesse la sensazione di 'saper fare' quanto contenuto nei descrittori.

Anche il secondo strumento utilizzato per l'autovalutazione, il Sillabo B1, è stato di poco aiuto per la quantità e la complessità dei descrittori che hanno costituito un sovraccarico cognitivo tale da non permettergli un'autovalutazione serena e oggettiva.

Come secondo passo è stato elaborato un prototipo della nuova versione del Sillabo contenente solo una selezione dei principali descrittori per il livello A2 (il suo supposto livello acquisito), integrati da attività interattive quali domande mirate ed esercizi di completamento attraverso cui P.J.Z. doveva dimostrare la propria competenza in termini di 'saper fare'. Grazie al colloquio e ad una nuova versione semplificata e guidata del Sillabo (vedi fase 1b in tab. 1), P.J.Z. ha dimostrato, principalmente a se stesso, di possedere il livello A2 completo e ha confermato la sua scelta, questa volta convinta, di frequentare un corso B1. Lo studente ha infatti partecipato attivamente alle attività della classe ottenendo un buon risultato nel test di profitto finale (80/100). La conclusione della prima fase della ricerca lascia aperti diversi aspetti critici in quanto gli strumenti di autovalutazione utilizzati si sono rivelati non del tutto adeguati: gli studenti non trovano corrispondenza tra il profilo linguistico proposto dagli strumenti messi a disposizione e la loro percezione di sé come apprendenti, inoltre non sanno come interpretare i descrittori del Sillabo che evidentemente si dimostra uno strumento troppo rigido e ancora troppo distante dal modello 'so fare'; gli studenti hanno bisogno di una guida e di esempi concreti di saper fare con la lingua italiana.

Per dare risposta alle criticità emerse nella Fase 1 si è deciso di procedere alla Fase 2 estendendo l'uso di alcuni strumenti precedentemente adottati ad un campione più ampio e introducendo nuovi strumenti di indagine.

4 Seconda fase di ricerca

La seconda fase di ricerca³ è suddivisa in due sotto-fasi (tab. 1): nella prima sotto-fase sono stati sostituiti gli strumenti di autovalutazione utilizzati nella Fase 1 (ELP, Sillabo) con nuovi strumenti per sperimentarne la facilità d'uso e l'efficacia nella fase di autovalutazione.

4.1 La Fase 2a

A conclusione della Fase 1 gli studenti avevano dichiarato di «avere la sensazione di essere capaci di...» ma in concreto non sempre avevano dimostrato di esserlo e avevano espresso l'esigenza di disporre di uno strumento di autovalutazione di tipo integrato.

In particolare per lo studio di caso di P.J.Z. il prototipo di Sillabo somministrato aveva mostrato una buona corrispondenza tra la percezione di 'saper fare' e l'effettiva competenza. Pertanto tra il I e il II semestre 2015-16 è stato elaborato uno strumento integrato di livello B1, che chiameremo Sillabo Guidato (d'ora in poi SG).

Poiché il SG è stato completato quando i corsi di italiano erano già iniziati, esso è stato somministrato a conclusione dei corsi come verifica del livello frequentato.

La seconda fase si è svolta nel II semestre 2015-16, è stato selezionato un campione di 28 studenti (gruppo 2) con diverse L1 (arabo, croato, cinese, farsi, francese, inglese, olandese, persiano, polacco, tedesco, ungherese, vietnamita) tutti di livello B1.

Gli strumenti utilizzati per l'autovalutazione in ingresso sono stati: a) la tabella dei descrittori del QCER e b) una versione ridotta del Sillabo (Lo Duca 2006) del livello B1 in uso presso il CLA. L'ELP della Fase 1 è stato abbandonato in quanto non aveva ricevuto un buon feedback da parte del gruppo 1.

Secondo quanto illustrato, per l'iscrizione ai corsi di italiano presso il CLA gli studenti potevano scegliere il livello del corso da frequentare anche presentando un'attestazione di livello e, di fatto, la maggior parte dei 28 studenti (82%) hanno optato per questa scelta.

³ La seconda fase della ricerca è stata presentata dalle scriventi con la comunicazione dal titolo «Forme integrate di autovalutazione e valutazione in entrata per l'italiano L2 per studenti universitari stranieri in scambio con l'Università di Padova» al XIV Convegno internazionale Cercles presso l'Università della Calabria (22-24 settembre 2016).

Analizzando la banca dati degli studenti iscritti ai corsi è emerso che coloro i quali hanno utilizzato maggiormente gli strumenti messi a disposizione sono stati quegli stessi studenti senza attestato. Tra gli strumenti utilizzati è interessante notare che nessuno ha optato per un uso esclusivo dei soli descrittori del QCER mentre la maggior parte ha preferito combinare i due strumenti (sintesi del Sillabo e QCER).

Per verificare se gli strumenti fossero ritenuti 'sufficientemente affidabili' per gli studenti si è tenuto conto di un dato generale che riguarda le richieste di cambio classe dopo la prima settimana dall'inizio dei corsi ed è stato confrontato con la percentuale di cambi classe nel semestre precedente (quando gli studenti non avevano il QCER e la sintesi del Sillabo a disposizione): le richieste di cambio sono passate dal 13% nel I semestre 2015-16 al 9,8% nel secondo semestre dello stesso anno accademico; in generale si nota una sensibile diminuzione di richieste di cambio.

Alla luce dei risultati positivi ottenuti dall'uso del SG in sperimentazione (vedi Fase 1), nella seconda fase della ricerca è stato scelto di mettere a punto uno strumento che potesse ulteriormente aiutare gli studenti nella scelta del livello. È stato pertanto predisposto uno strumento che fosse in grado di combinare l'approccio dell'ELP e dei descrittori «I can do» del QCER basati sull'autovalutazione e una forma di valutazione più oggettiva basata nello specifico sulla competenza grammaticale. La struttura del nuovo strumento realizzato, il «Sillabo Guidato» (SG), è illustrata nel paragrafo 5.

4.2 La Fase 2b: prima sperimentazione Sillabo Guidato

Il SG è stato dunque sottoposto al nostro campione di 28 studenti come compimento della seconda fase della ricerca (tab. 1) unitamente ad un colloquio che prevedeva domande aperte volte a raccogliere i commenti degli studenti.

Un primo dato di tipo quantitativo ci informa come per la maggior parte degli intervistati (circa l'80%) che ha usato strumenti di autovalutazione ad inizio corso ci sia una netta corrispondenza tra i risultati positivi ottenuti attraverso l'uso del SG e quelli ottenuti dal test d'uscita di punteggio medio-alto, questo delinea un profilo coerente di apprendente consapevole: chi è ben disposto verso sistemi di autovalutazione tende ad usarli con maggiore efficacia ed ottiene risultati positivi sia nell'autovalutazione che nella valutazione tradizionale.

Alla somministrazione del SG è seguito un colloquio per avere il riscontro degli studenti rispetto ad un sistema di valutazione più tradizionale di cui avessero esperienza: un terzo degli studenti ha scelto la valutazione oggettiva, alcuni sostenendo che in assenza di un test non sapevano definire il proprio livello, altri asserendo che uno strumento oggettivo poteva

dare risultati diversi rispetto alle proprie aspettative; quasi la metà del campione invece ha valutato positivamente il SG, alcuni studenti commentando che il test è stressante, altri confidando sulla propria capacità di raggiungere il livello scelto anche se con qualche lacuna di partenza grazie allo studio personale e alla cooperazione con il gruppo classe; poco meno di un terzo del campione non ha risposto tendenzialmente per poca esperienza con i sistemi di valutazione.

Rimanendo sull'aspetto qualitativo è interessante concludere la relazione sulla fase 2b della ricerca mettendo a confronto alcuni profili di apprendenti i quali hanno rilevato aspetti positivi e aspetti critici dell'autovalutazione, questi ultimi emersi in modo particolare tra gli apprendenti con scarse competenze linguistiche unite ad una scarsa esperienza nell'autovalutazione.

Si possono citare come esempi positivi il profilo di Gregor (studente tedesco) e di Michael (studente polacco), entrambi di livello A1, i quali hanno chiesto di essere inseriti direttamente in una classe di livello B1 come scelta maturata sia attraverso l'uso degli strumenti di autovalutazione messi a disposizione sia attraverso l'abitudine a riflettere sulle proprie competenze e sui successivi obiettivi linguistici da raggiungere. In entrambi i casi il test di fine corso ha confermato la scelta del livello (media di 80/100).

Come esempio critico si può citare il caso degli studenti di Guangzhou, in scambio con l'Università di Padova, i quali pur essendo di livello A1 scelgono di frequentare un livello B1 per motivi strumentali, affermano cioè di 'aver bisogno' di un determinato livello perché lo richiede la loro Università; la partecipazione al corso è risultata per loro di fatto problematica in quanto manifestavano difficoltà ad integrarsi in classe soprattutto nelle attività che richiedevano abilità orali.

5 La realizzazione di uno strumento a supporto dell'autovalutazione

Alla luce delle sperimentazioni e dei risultati illustrati nei paragrafi precedenti si è scelto di realizzare uno strumento, che chiameremo Sillabo Guidato Interattivo (SGI), atto a guidare gli studenti nella delicata fase di autovalutazione in ingresso per i livelli da A1 a C1. È stato pertanto predisposto uno strumento che fosse in grado di combinare l'approccio dell'ELP e dei descrittori «I can do» del QCER basati sull'autovalutazione e una forma di valutazione più oggettiva basata nello specifico sulla competenza grammaticale.

Poiché per esigenze organizzative e di somministrazione tale strumento doveva essere disponibile in qualsiasi momento e doveva dare un feedback immediato allo studente, è stato realizzato su supporto informatico e si è

scelto di utilizzare la piattaforma *Moodle* disponibile al CLA. Questa scelta ha permesso anche la sperimentazione dello strumento in modo agevole in quanto gli studenti hanno potuto completare il questionario nei tempi e nelle modalità da loro preferite.

Per l'elaborazione nuovo format si è tenuto conto dei risultati delle precedenti ricerche illustrati nei paragrafi precedenti; in particolare tra le modifiche più importanti sono stati selezionati gli elementi di un livello (grammatica, funzioni comunicative) ritenuti requisiti indispensabili per un determinato livello; i quesiti sono stati semplificati il più possibile e nel caso del livello A1 ne è stata fornita una traduzione in inglese; infine per ogni descrittore sono stati forniti degli esempi concreti.

5.1 Le caratteristiche del Sillabo Guidato Interattivo

Il Sillabo Guidato Interattivo (SGI) è stato suddiviso in tre parti visibili a sinistra nel box di navigazione del quiz (fig. 1): parte 1 «Descrittori del livello»; parte 2 «Compiti e funzioni comunicative»; parte 3 «Grammatica».

Nella parte 1 («Descrittori del livello») per ogni livello di competenza linguistica sono stati selezionati alcuni descrittori della griglia di autovalutazione dell'ELP ritenuti fondamentali e rappresentativi del livello, descrittori che riguardano tutte le abilità (ricezione, produzione e interazione); un esempio per il livello B1: «*Sono in grado di scrivere un testo semplice su argomenti familiari o di interesse personale*». Ad ogni descrittore lo studente deve dare una valutazione da un minimo di 1 ad un massimo di 4 secondo la scala Likert. La scelta del numero pari di parametri obbliga lo studente a non collocare le proprie scelte in una 'zona neutra' ma a dichiarare in modo chiaro il possesso delle abilità (3-4) o il mancato possesso in alcune abilità (1-2).

Nella parte 2 («Compiti e funzioni comunicative») a partire dal Sillabo (Lo Duca 2006) in adozione presso il CLA sono stati individuati compiti e funzioni comunicative ritenuti specifici e importanti per il livello selezionato; un esempio per il livello B1: «Indica quanto ti sembra di essere in grado di esprimere il tuo parere su fatti, persone, atteggiamenti». Anche in questa parte viene chiesto allo studente di valutare la propria capacità nell'esprimere le funzioni comunicative indicate, sempre secondo un punteggio da 1 a 4.

La parte 3 («Grammatica») si discosta parzialmente dalle altre due in quanto integra forme di autovalutazione, menzionate sopra, con forme di valutazione attraverso domande a risposte di tipo chiuso (completamento, scelta multipla, vero/falso). In questa sezione, dedicata nello specifico alla competenza grammaticale, sono stati selezionati gli indici linguistici ritenuti fondamentali del livello: per ciascun indice ne è stata fornita dapprima una descrizione e successivamente ne è stato dato un esempio attraverso un esercizio di tipo chiuso per verificarne il possesso della competenza. Un

Figura 1. Struttura del Sillabo Guidato Interattivo

esempio di item di tipo descrittivo per il livello B1: «Quanto di sembra di saper usare la particella *ci* e *ne* (es. *ne vuoi un po'?*)» e un esempio di item in cui si chiede di completare un esercizio per testarne l'effettiva competenza d'uso «*Vieni alla fiera del libro? ___ passo sabato*». La scelta di utilizzare le due tipologie di item ha permesso allo studente di prendere consapevolezza della differenza tra competenza dichiarativa e competenza procedurale che in genere rappresenta spesso uno scoglio per gli studenti di italiano L2.

La scelta di introdurre una parte di valutazione oggettiva e una soggettiva è motivata dal fatto che per molti studenti la scelta del livello dipendeva dagli indici grammaticali che 'avevano o non avevano studiato' in un corso e/o autonomamente, senza però tenere conto della competenza procedurale degli stessi ovvero se erano effettivamente in grado di utilizzare nella lingua gli indici grammaticali studiati.

Durante i colloqui della prima fase spesso gli studenti avevano dichiarato di «conoscere» determinati argomenti grammaticali e di averli «dimenticati».

Le diverse sezioni, infine, nella fase di valutazione sono state messe in relazione per verificare se c'era omogeneità tra le parti di autovalutazione con quelle di tipo oggettivo.

Dopo aver completato la compilazione di tutto il questionario del SGI lo studente riceve un suggerimento sulla classe da frequentare in base alla percentuale del punteggio ottenuto; tuttavia la decisione finale è libera e spetta in ogni caso allo studente stesso.

6 La sperimentazione del Sillabo Guidato Interattivo

Il SGI, una volta messo a punto, è stato sperimentato al fine di valutarne l'efficacia rispetto all'obiettivo prefissato ovvero quello di fungere da strumento di supporto per gli studenti nella fase di autovalutazione.

Nel primo semestre dell'a.a. 2016-17 il SGI è stato sperimentato con un gruppo di 5 studenti di livello A1.1 e 13 di livello A2, tutti studenti universitari in mobilità, con diverse L1 (tab. 3).

Tabella 3. Gruppo di studenti sottoposto alla sperimentazione del SGI

Numero di studenti	Classe frequentata	SGI in ingresso	SGI in uscita	Test uscita	Intervista
5	A1.1	A1	A1 e A2	sì	no
13	A2	A1 e A2	A2	sì	sì

A tutto il gruppo di 18 studenti una volta formate le classi, e dunque una volta che gli stessi studenti avevano scelto il livello, il Sillabo Guidato Interattivo è stato somministrato ad inizio corso, subito dopo la prima lezione. In seguito il SGI è stato somministrato a conclusione del corso di 40 ore in presenza e prima del test di uscita. Infine, solo gli studenti di livello A2 sono stati invitati ad un colloquio orale in cui sono stati intervistati in merito all'efficacia dello strumento.

6.1 I primi risultati

Esaminiamo dapprima i risultati del gruppo di livello A1 (tab. 3). Tutti i 5 studenti che avevano completato il SGI all'inizio del corso avevano ottenuto un punteggio al di sotto del 30% del punteggio totale e dunque erano risultati adatti alla frequenza del corso di livello A1. Nel SGI in uscita la percentuale si attestava tra il 60% e il 76% e dunque, secondo i dati forniti dall'autovalutazione integrata, tutti gli studenti potevano considerarsi di livello A1 completo o quasi completo. Tale risultato è stato anche confermato dal test d'uscita del corso che ha visto tutti gli studenti superare il test con una percentuale intorno all'80%. Questo gruppo di studenti ha completato anche il SGI A2 in prospettiva di un nuovo corso, tuttavia dai dati esaminati emerge che nonostante tutti abbiano ottenuto un punteggio compreso tra 70/100 e 90/100 nel test d'uscita, la percezione del 'quanto pensano di saper fare' è diversa tra di loro come per esempio i tre studenti J.M., Y.T. e I.S. (fig. 2) i quali, con un risultato piuttosto alto nel test di ingresso (85, 90 e 84) hanno una percentuale piuttosto bassa nel risultato del SGI di livello A2.

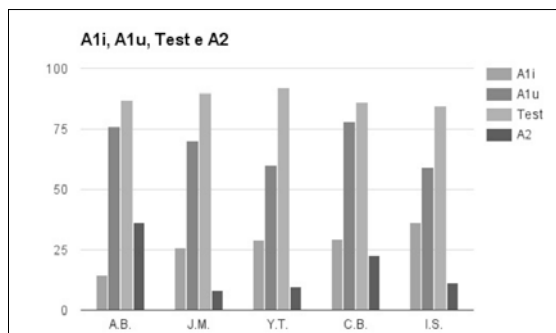


Figura 2. Gruppo di livello A1

Per quanto riguarda il risultato dei 13 studenti di livello A2, come si nota dal grafico (fig. 3), è possibile affermare che il SGI riesce a tenere traccia del progressivo miglioramento di quasi tutti gli studenti, come mostrato dalla linea del SGI in uscita (A2u), tale progresso viene ulteriormente confermato anche dal test d'uscita, rappresentato nel grafico dalla linea in alto, che è stato superato da tutti gli studenti.

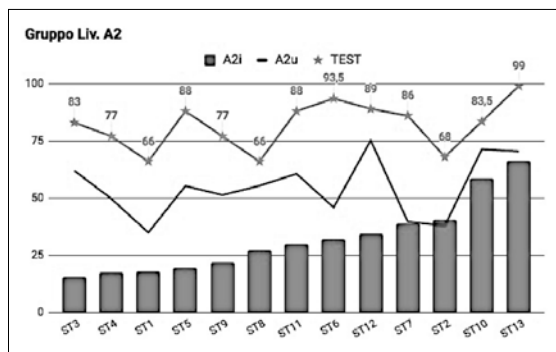


Figura 3. Risultati sperimentazione SGI in ingresso e in uscita del Gruppo di livello A2

Tuttavia è interessante notare un caso particolare costituito dallo studente ST2, che, come evidenziato dal grafico (fig. 3), contrariamente alle attese mostra persino un peggioramento nei risultati dell'autovalutazione del SGI in uscita (A2u) anche se lo studente supera il test di uscita di fine corso con il punteggio 68/100. Per capire questo risultato negativo è necessario esaminare nel dettaglio i risultati del SGI in ingresso e in uscita per individuare eventuali punti deboli nel questionario di autovalutazione oppure per determinare se il risultato sia ascrivibile solo allo studente.

6.2 Analisi dei risultati di un caso critico

ST2 è una studentessa tedesca di 24 anni che durante il colloquio in uscita ha dichiarato di aver avuto esperienze pregresse di studio della lingua italiana in Germania, infatti molti anni prima aveva frequentato un corso di livello B1, inoltre la studentessa aveva anche ricevuto la valutazione del livello A2 per il test OLS prima di arrivare in Italia.

Nel SGI in ingresso aveva ottenuto il 40,3% mentre nel test in uscita la percentuale era scesa al 37,9%.

È stato pertanto necessario procedere nell’osservazione degli item del questionario dal quale sono stati individuati in particolare i seguenti quattro item critici (7-13-18-24) come si osserva in figura 2.

A2i	A2u
DESCRITTORI DEL LIVELLO A2	DESCRITTORI DEL LIVELLO A2
i 1 2 3	i 1 2 3
COMPITI E FUNZIONI COMUNICATIVE	COMPITI E FUNZIONI COMUNICATIVE
i 4 5 6 7 8 9 10 11	i 4 5 6 7 8 9 10 11
12 13	12 13
GRAMMATICA	GRAMMATICA
i 14 i 15 16 17 18 19 i	i 14 i 15 16 17 18 19 i
20 21 i 22 23 i 24 25 26	20 21 i 22 23 i 24 25 26
i 27 28 i 29	i 27 28 i 29

Figura 4. Confronto del risultato degli item del SGI in ingresso (A2i) e in uscita (A2u) dello studente ST2

Gli item interessati erano relativi all'autovalutazione e riguardavano le seguenti funzioni e indici linguistici:

Tabella 4. Analisi degli item critici

Numero item	Descrizione	Auto/valutazione	
		ingresso	uscita
7	Dare e comprendere semplici istruzioni (<i>aprite il libro a pagina 10</i>).	4	3
13	Raccontare di sé e chiedere su eventi passati.	4	3
18	So scegliere l'ausiliare (<i>essere</i> o <i>avere</i>) nei tempi composti (<i>Maria ha telefonato, Franco è arrivato</i>) e accordare il participio passato con i verbi che richiedono l'ausiliare <i>essere</i> (<i>Maria è arrivata, si è vestita</i>). So usare il passato prossimo con verbi pronominali (<i>mi sono svegliata presto</i>).	4	2
24	Esercizio sulle forme dell'imperativo con i pronomi.	1	0

In conclusione l'analisi degli item (tab. 4) ci permette di rilevare che, per quanto riguarda l'autovalutazione, si tratta perlopiù di una sopravvalutazione dello studente nel SGI in ingresso. La sopravvalutazione viene confermata dal colloquio in cui la studentessa dichiara di aver basato la sua autovalutazione sul fatto di «aver studiato la grammatica del livello A2», mentre durante la studentessa mostra di prendere consapevolezza di avere delle difficoltà oggettive in alcuni aspetti della lingua e che la sua valutazione in ingresso si era basata sull'«impressione di sapere» e sul fatto di aver frequentato un corso del livello A2.

Concludendo l'analisi della sperimentazione, nel colloquio in uscita con gli studenti di livello A2 è emerso che il SGI è considerato uno strumento utile ad orientare lo studente nella scelta della classe; gli esempi concreti introdotti aiutano a disambiguare indici linguistici e le funzioni comunicative e infine l'utilizzo dell'inglese è stato rilevato come utile durante il questionario in ingresso e non più necessario in uscita. Pertanto il SGI sembra essere un buon compromesso tra l'autovalutazione e la valutazione e può essere considerato un valido aiuto per la scelta della classe.

7 Conclusioni

A termine delle tre diverse fasi successive del progetto si può affermare che l'inserimento dell'autovalutazione guidata per la scelta della classe sembra andare nella direzione dello sviluppo dell'autonomia dell'apprendente. L'obiettivo educativo sotteso alla ricerca mirava infatti ad offrire un contributo all'esercizio della riflessione e ad un concetto di valutazione

centrato sull'autonomia dell'apprendente all'interno di un'istituzione, l'Università, la quale dovrebbe adempiere anche a tale compito

the ability to assess oneself is an important educational goal in its own right. If the proposal to include evidence-based self-assessment in the larger framework of university assessment seems revolutionary, that may simply reflect the extent to which universities have traditionally failed to promote reflective learning in which students' individual goal setting and self-assessment play a central role. (Little 2012, 17)

Oltre all'aspetto dell'autonomia, attraverso la presente ricerca, è stato rilevato come elemento di riflessione il ruolo fondamentale rivestito dall'insegnante in una cultura della valutazione che incorpori l'elemento dell'autoriflessione. Da un lato si è visto che gli strumenti utilizzati nel progetto hanno migliorato la consapevolezza dello studente consentendo di far emergere le parti da compensare nel suo apprendimento e aiutandolo a prendere decisioni e ad operare scelte successive, dall'altro è emerso come sia compito dell'insegnante sostenere lo sviluppo di un'altra competenza non meno importante di quelle citate in precedenza, la competenza di autovalutazione, aspetto già sottolineato da Engelhardt e Pflingstorn «it is up to the teacher to engage learners in the right type of activities that train and support the development of self-assessment skills» (Engelhardt, Pflingstorn 2013, 77).

Bibliografia

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engelhardt, Maïke; Pflingstorn, Joanna (2013). «Self-Assessment and Placement Tests - a Worthwhile Combination?» [online]. *Language Learning in Higher Education*, 2(1), 75-89. URL <https://goo.gl/Saiq07> (2017-06-29).
- Fratte, Ivana; Altinier, Micol (2015). «Gli apprendenti di italiano L2 all'Università e le loro abitudini tecnologiche». Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (eds.), *Critical CALL - Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (Padova, 25-29 agosto). Dublin & Ireland: Research-publishing.net, 177-80.
- Fratte, Ivana; Altinier, Micol (2017). «Il pubblico degli studenti internazionali e le loro abitudini tecnologiche nei CLA: quale offerta formativa di italiano L2 per loro?». Guaragnella, Pasquale; Abbaticchio, Rossella; Williams, Christopher (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*. Lecce: Pensa MultiMedia, 89-106.
- Fratte, Ivana; Marigo, Luisa; Pescina, Luigi (2015). «L'evoluzione del test di piazzamento per i corsi di Italiano L2 al Centro Linguistico

- dell'Università di Padova: utilità e criticità delle TIC». Helm, Francesca; Bradley, Linda; Guarda, Marta; Thouësny, Sylvie (ed.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (Padova, 25-29 agosto). Dublin & Ireland: Research-publishing.net, 181-5.
- Fratte, Ivana; Marigo, Luisa (in stampa). «Integrated Forms of Self-Evaluation and Evaluation for Incoming Foreign Students at the University of Padova». *New Trends in Foreign Language Teaching = Proceedings of the Petall International Conference* (28-29 April 2016). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Little, David (2012). «The Common European Framework of Reference for languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact». Fisher, Johan; Little, David; Dalziel, Fiona (eds.), «The Role of the CEFR and ELP in Higher Education», spec. issue, *Language Learning in higher Education*, 1(1), 1-21.
- Lo Duca, Maria Giuseppa (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Studenti internazionali in mobilità

La questione del lessico della conoscenza in italiano L2

Francesca Gallina
(Università di Pisa, Italia)

Abstract Academic vocabulary is a key component in studying at university level for non-native international students of Italian as L2. In this paper first of all it will be discussed the notion of academic vocabulary and will be presented the lists created for Italian, e.g. the *Lessico della Conoscenza* and the Academic Italian Word List. It will be then introduced an experimental test, designed to assess the knowledge of academic vocabulary of students who are non-native speakers of Italian. The results of the first experimental administration of the test will be presented and discussed and it will be given an overview of possible suggestions for teaching and learning on the basis of the test results.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza. – 3 Il test di valutazione del LC. – 4 Il campione. – 5 I risultati per livello di competenza. – 6 I risultati per prova. – 7 I risultati per lingua di origine. – 8 Conclusioni.

Keywords Academic vocabulary. International students. Italian as L2. Vocabulary acquisition. Language testing.

1 Introduzione

Per gli studenti internazionali in mobilità una delle questioni più spinose ed attuali è quella dello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 per lo studio e in particolare la questione dello sviluppo della competenza lessicale necessaria allo studio in un percorso universitario. Tali questioni ovviamente coinvolgono anche chi è chiamato a favorire e sostenere il loro percorso di apprendimento linguistico in contesto formale sia nella progettazione di percorsi formativi che nella prassi didattica. La recente pubblicazione di specifici studi sull'apprendimento dell'italiano L2 per lo studio nelle università (Mezzadri 2016; Fratter et al. 2017) e lo stesso convegno DILLE tenutosi a Venezia mettono in luce come il tema sia di cogente attualità e coinvolga sia l'apprendente sia chi si occupa di insegnamento, produzione di materiali didattici, verifica e valutazione.

Il processo di evoluzione lessicale per studenti in mobilità internazionale a livello universitario vede, infatti, coinvolti due aspetti particolari del lessico, ovvero la conoscenza da un lato del lessico tecnico-scientifico del settore di interesse e d'altro canto di quello che è stato definito il lessico della conoscenza.¹ Come sostiene Ferreri (2005) il lessico della conoscenza (LC) dell'italiano costituisce un insieme di parole utilizzate trasversalmente negli ambiti disciplinari che richiama il vocabolario accademico di origine anglosassone. Si tratta dunque di un lessico utile per muoversi nello spazio linguistico interno a un percorso di studio in contesto universitario, in cui la sola conoscenza del lessico settoriale può non essere sufficiente per gestire i contesti e le situazioni comunicative, oltre che i tipi e i generi testuali, tipici dell'ambito universitario, come ad esempio sostenere un esame scritto o orale, seguire una lezione, studiare un testo universitario, dispense o appunti, prendere appunti, scrivere una tesina o la tesi.

L'obiettivo del presente contributo è dunque quello di proporre una riflessione sul processo di sviluppo lessicale per studenti in mobilità internazionale a livello universitario, con particolare attenzione al lessico della conoscenza. Le domande che ci siamo posti e a cui abbiamo cercato di rispondere sono infatti se gli studenti universitari non-nativi conoscono il vocabolario accademico, se sanno comprendere le unità lessicali del LC quando le incontrano, se sanno produrre testi in cui sono presenti elementi del LC e soprattutto come è possibile verificare le loro conoscenze del LC.

Il contributo si propone di fornire innanzitutto un inquadramento teorico sia di cosa siano il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza, sia di quali possano essere le modalità di valutazione di questa parte del lessico. Verrà pertanto illustrato un test lessicale specificamente volto a valutare la conoscenza di questa porzione del lessico e somministrato in via sperimentale a degli studenti di italiano L2 di origini differenti e con livelli di competenza linguistico-comunicativa differenziati. Verranno poi presentati in sintesi i risultati della sperimentazione del test per proporre degli spunti di riflessione sulle modalità di valutazione del lessico accademico, sui bisogni linguistici e lessicali degli studenti in mobilità e sulla

1 Quella lessicale è una delle dimensioni che meglio individuano gli usi linguistici di ambito specialistico. Tuttavia, non è questa la sede per approfondire tali temi, pertanto sulle caratteristiche dei linguaggi delle discipline e sulle differenti denominazioni attribuite ai linguaggi di settori di esperienza e di studio per i quali è richiesta una competenza specialistica rimandiamo a Balboni 2000; Berruto 1993; Cortelazzo 1990; Dardano 1994; Desideri, Tessuto 2011; Gotti 1991; Gualdo, Telve 2011; Lavinio 2004; Sobrero 1993. Accogliamo tuttavia la proposta del GRADIT di De Mauro ([1999] 2003), ripresa da Vedovelli e Casini (2016, 31), che a fronte delle numerose proposte come *microlingua*, *lingua speciale*, *lingua specialistica*, *linguaggi speciali*, *usi tecnico-specialistici di lingua*, *sottocodici*, ritengono preferibile utilizzare l'espressione *usi linguistici in ambiti tecnico-scientifici*, a sottolineare il fatto che è l'uso in rapporto a particolari attività, settori, specializzazioni, tecnologie e scienze, che fa sì che si possa parlare di lessico tecnico-scientifico e si possa differenziarlo dall'uso comune non tecnico.

necessità di adattare le scelte didattiche a tali bisogni e a questo specifico profilo di apprendenti. L'obiettivo ultimo del contributo è infatti quello di riflettere sulla necessità per gli studenti in mobilità di sviluppare anche questa porzione del lessico italiano.

2 Il vocabolario accademico e il lessico della conoscenza

Gli studi sul vocabolario accademico di ambito anglosassone costituiscono ormai una tradizione consolidata di riferimento per quanti siano interessati alla dimensione lessicale del discorso accademico. Il vocabolario accademico include quelle unità lessicali che in generale non hanno un uso diffuso, ma che sono molto frequenti in tutti i testi accademici a prescindere dalla disciplina. Tra le varie proposte terminologiche che si sono susseguite in ambito anglosassone ricordiamo che esso è stato definito come «generally useful vocabulary» (Barber 1962), «sub-technical vocabulary» (Cowan 1974; Yang 1986; Anderson 1980), «semi-technical vocabulary» (Farrel 1990), «specialized non-technical lexis» (Cohen et al. 1988), «frame words» (Higgins 1966); «academic vocabulary» (Martin 1976; Coxhead 2000). Schmitt (2010, 78) lo definisce come «'support' vocabulary», ovvero un vocabolario di supporto necessario per esprimere delle idee in varie discipline. Nagy e Townsend (2012, 92), alla luce del recente interesse e dei numerosi studi su queste tematiche, propongono una discussione sulla definizione del vocabolario accademico, cui rimandiamo per un approfondimento, limitandoci in questa sede a ricordare che il vocabolario accademico è considerato un vocabolario specializzato, scritto e orale, capace di facilitare la comunicazione e il ragionamento sui contenuti disciplinari in contesti accademici, secondo usi che non corrispondono sempre a quelli di altri contesti comunicativi più informali.

Come rileva Nation (2001) sono numerose le ragioni per cui il vocabolario accademico è rilevante nei processi di apprendimento di una L2 che vedono come protagonisti gli studenti di contesti formali di apprendimento, a partire dal fatto che esso è molto comune in un ampio ventaglio di testi accademici, basti pensare al fatto che in inglese ha una copertura del 9-10% dei testi accademici (Coxhead 2000).² Inoltre alcuni studi mettono in rilievo come il vocabolario accademico sia poco noto agli studenti, e comunque meno noto rispetto al lessico tecnico-scientifico sia per l'inglese (Anderson 1980; Cohen et al. 1988) che per l'italiano (Gallina 2014, Spina in corso di stampa). Infine il vocabolario accademico costituisce un tipo di lessico il cui apprendimento un docente di L2 può agevolmente facilitare

2 Si veda lo stesso Nation (2001) per una più approfondita analisi della presenza e della copertura del vocabolario accademico nei testi di ambito universitario.

tramite una proposta didattica ad hoc.³ Sono inoltre molti gli studi che mettono in relazione la conoscenza del vocabolario accademico con le abilità di lettura accademica e il successo accademico (Cohen et al. 1988; Nagy, Townsend 2012; Townsend et al. 2012, ma si veda anche la sintesi di Gardner, Davies 2014).

La tradizione anglosassone ha prodotto numerose liste di parole appartenenti al vocabolario accademico la cui utilità è molteplice, essendo esse utili non solo per stabilire gli obiettivi di apprendimento, valutare la competenza lessicale e analizzare la ricchezza e la complessità dei testi, ma anche per creare o modificare i materiali didattici, progettare nuovi strumenti per l'apprendimento, determinare le componenti lessicali del curriculum e rispondere ai bisogni linguistici di chi studia tramite la L2 in un formale percorso accademico e più generalmente educativo.

Nation (2001, 188, 192-3) propone una ricostruzione dell'evoluzione delle liste di vocabolario accademico per l'inglese, cui rimandiamo per un approfondimento, limitandoci nel presente contributo a ricordare che la prima lista che ha avuto la capacità di imporsi all'attenzione di insegnanti e apprendenti è quella elaborata nel 1984 sulla base di 800 famiglie di parole da Xu e Nation, ovvero la *University Word List* (UWL) che ha selezionato le unità lessicali sulla base della loro frequenza in testi accademici, rilevando una copertura del 8,5%. All'UWL ha fatto seguito nel 1998 la lista di Coxhead, *Academic Word List* (AWL), estratta da un corpus di 3.500.000 occorrenze di testi di arte, commercio, legge e scienze e fondata su 570 famiglie di parole. Nel 2014, infine, Gardner e Davies hanno elaborato la *New Academic Vocabulary List* (AVL), composta di 300 lemmi estratti da testi di *humanities*, educazione, storia, scienze sociali, filosofia, religione, psicologia, legge, scienze politiche, scienze e tecnologia, medicina e salute, commercio e finanza.

Per quanto concerne l'italiano, abbiamo già visto nel primo paragrafo come il lessico della conoscenza dell'italiano, proposto da Ferreri (2005), costituisce un insieme di parole trasversali agli ambiti disciplinari, che si ispira all'*Academic Word List* di Coxhead (2000). Mentre l'AWL è pensata appositamente per studenti non anglofoni che vogliono accedere alle università, il LC è rivolto innanzitutto a madrelingua. Tuttavia, esso può essere di grande utilità anche nel caso di studenti universitari non italo-foni, perché costituisce quella parte di lessico che permette di comprendere testi monografici universitari e inoltre di innescare meccanismi virtuosi di autoapprendimento. Si tratta, infatti, secondo Ferreri, di una tappa del percorso di sviluppo lessicale che parte nella scuola e continua all'università e che quindi può riguardare sia i nativi che i non-nativi. Queste sono

3 Rimandiamo a Nagy, Townsend 2012 per una panoramica di alcuni interventi per l'apprendimento del vocabolario accademico per l'inglese L2.

dunque le ragioni per le quali abbiamo deciso di mettere a confronto gli studenti in mobilità internazionale con il LC, proprio per il suo essere una componente fondamentale nel percorso di sviluppo lessicale di chi è inserito in un percorso di formazione in contesto formale e che pertanto ha dei bisogni linguistici espliciti.

Ferreri (2005, 134) afferma che il LC comprende parole che consentono di

manipolare e lavorare con i dati, costruire ipotesi, ideare modelli, sostenere argomentazioni, interpretare le condizioni d'uso a cui si adattano i vocaboli, riflettere sulle parole, i loro significati e i loro usi.

Esso si compone di 255 lemmi, di cui 167 nomi, 50 verbi, 35 aggettivi, 2 locuzioni e 1 avverbio. Rimandiamo al lavoro di Ferreri per la lista completa e proponiamo in questa sede solo alcuni esempi di unità lessicali ne fanno parte: 'adeguatezza', 'analogia', 'forma', 'inferenza', 'modello', 'rappresentazione', 'sequenza', 'osservare', 'descrivere', 'differenziare', 'processare', 'rappresentare', 'astratto', 'coerente', 'deduttivo', 'formale', 'subordinato', 'teorico', 'universale'. A partire dalla lista del LC, abbiamo elaborato un test selezionando alcune delle unità lessicali che ne fanno parte per valutare quanto di tali unità fosse noto a studenti in mobilità.

Nell'elaborazione del test abbiamo tenuto conto anche di un altro strumento a disposizione attualmente per l'italiano, ovvero l'*Academic Italian Word List* (AIWL) di Spina (2010), ovvero una lista delle parole più frequenti nella comunicazione accademica scritta composta da 403 lemmi e 208 collocazioni. L'AIWL è stata estratta dall'*Academic Italian Corpus* composto di 1 milione di occorrenze, di cui ha una copertura del 5%, a fronte di una copertura pari a 0,5% di un testo parlato di registro colloquiale. Per valutare la capacità di riconoscere le collocazioni tipiche dei testi accademici abbiamo infatti inserito nel test anche alcune delle collocazioni contenute nell'AIWL.

3 Il test di valutazione del LC

Nel ciclo di progettazione del test sperimentale di valutazione del LC ci siamo innanzitutto posti alcune questioni su quale costrutto porre a fondamento del test, quale unità considerare, su quali dimensioni della competenza lessicale concentrare la nostra attenzione e quali tipi di test utilizzare, se fare ricorso a test in contesto o fuori contesto.

Tradizionalmente i test lessicali sono di tipo discreto, come ad esempio attività di scelta multipla, *matching*, completamento, traduzione nella L1. Tuttavia, la sempre maggiore consapevolezza da un lato della scarsa validità dei test discreti nel valutare la competenza linguistica complessiva e dall'altro della multidimensionalità della competenza lessicale ha portato

a proporre tipi di test differenti, specificamente mirati a valutare una o l'altra delle dimensioni del lessico. Si è infatti reso necessario creare dei test che potessero rendere conto sia della dimensione quantitativa (quante parole conosce l'apprendente) sia della dimensione qualitativa (quali parole conosce e come le conosce), ma anche della automaticità e velocità di accesso e dell'organizzazione del lessico.⁴ Read (1993) nel denunciare come i test utilizzati per misurare l'aspetto quantitativo della conoscenza lessicale siano indicatori inadeguati di quanto bene sia conosciuta una parola, specialmente nel caso di parole con frequenza elevata che possono assumere significati e usi differenti, si concentra proprio sul lessico accademico per dimostrare come sia necessario andare oltre i test di *size*. Read stesso (2000, 9) propone una tripartizione in tre dimensioni della valutazione del lessico, di cui la prima dimensione si focalizza sul costruito e oppone test discreti a test integrati, la seconda dimensione riguarda il tipo e la quantità di lessico da sottoporre a valutazione e oppone test selettivi a test globali, mentre la terza dimensione guarda al contesto e mette in opposizione test dipendenti dal contesto e test indipendenti dal contesto.

Nel nostro lavoro di ricerca la valutazione guarda solo alla componente del lessico che è il vocabolario accademico, selezionando dunque una precisa porzione di lessico. Non esistono al momento per l'italiano test specifici per la sua misurazione sul modello ad esempio del *Vocabulary Level Test* (nella versione di Schmitt, Schmitt, Clapham 2001), del *Lexical Frequency Profile* (Laufer, Nation 1995), del *Productive Levels Test* (Laufer, Nation 1999) o del *Test of Academic Lexicon* (Scarcella, Zimmerman 1998), ma anche del test, attualmente in fase di sperimentazione, sulle associazioni di parole appartenenti al vocabolario accademico a cura di John Read (Comunicazione al *Language Testing Research Colloquium*, Palermo, 23 giugno, 2016).

Pertanto, abbiamo elaborato un test lessicale il cui obiettivo è verificare quante unità lessicali del LC sanno riconoscere e produrre gli studenti in mobilità, tenendo conto anche del livello di competenza degli studenti coinvolti e mettendolo in relazione con la loro capacità di uso del LC. Come sottolinea Nation (2001, 196), infatti, il lessico accademico va misurato per ciò che concerne sia le abilità ricettive che produttive, dal momento che lo studente è chiamato a saper comprendere, ma anche utilizzare, le unità lessicali del vocabolario accademico nel proprio percorso formativo.

Il costruito del test, sulla base delle indicazioni tratte da Chapelle (1994), Read (2004), ma anche del *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe 2001), riguarda il numero di unità lessicali del LC e la qualità della conoscenza,

4 Per un approfondimento sulla valutazione del lessico rimandiamo a Read 2000, 2004 e a Schmitt 2010.

ovvero la precisione del significato, la conoscenza delle caratteristiche delle parole e le relazioni lessicali, e infine concerne la capacità di riconoscerle e usarle.

A fronte delle considerazioni appena fatte abbiamo quindi optato per un test multiplo, ovvero un test composto da diverse componenti, ciascuna capace di rendere conto di aspetti diversi dello stadio di sviluppo della competenza lessicale. Read (2004) sostiene con forza la necessità di un test multiplo per valutare il lessico, così come fa Schmitt (2010, 241) affermando che la combinazione di più misure e approcci al *testing* serve per consentire una migliore comprensione dello stadio di conoscenza lessicale di un apprendente. Abbiamo, infatti, proposto dei test discreti, ma anche integrati, test che guardano alla quantità o alla qualità delle conoscenze lessicali, che valutano il riconoscimento o l'uso di un'unità lessicale, dipendenti e non dal contesto. La scelta di proporre sia delle prove fuori contesto che in contesto nasce anche dalle osservazioni di Townsend et al. (2012), che sottolineano come per valutare la conoscenza del lessico accademico è necessario non proporre solo le parole in isolamento, ma negli usi e nei contesti in cui esse ricorrono proprio nelle vesti di parole del vocabolario accademico.

Vediamo dunque quale formato abbiamo adottato per il nostro test. Il test comprende sei prove:

1. *cloze test* selettivo;
2. completamento di frasi con scelta multipla;
3. *matching* di un'unità lessicale e della sua definizione;
4. *matching* sulle collocazioni;
5. dare la definizione di una parola;
6. scrivere una frase con un'unità lessicale data.

Le prove 1, 2 e 3 sono discrete, misurano gli aspetti quantitativi e lavorano sul riconoscimento. Le prime due dipendono dal contesto, mentre la terza è fuori contesto. Le prove 4, 5, 6 invece misurano aspetti qualitativi. La numero 4 è un test discreto che prevede un'attività di riconoscimento indipendente dal contesto, mentre la 5 e la 6 sono prove integrate sull'uso, di cui solo la 6 dipende dal contesto. La tabella 1 riepiloga i tratti caratterizzanti le sei prove.

Tabella 1. Tratti pertinenti delle prove del test lessicale

	Qualità	Quantità	Test discreto	Test integrato	Riconoscimento	Uso	Contesto
1. <i>cloze</i> selettivo		X	X		X		X
2. completam. di frasi		X	X		X		X
3. <i>matching</i> UL/definizione		X	X		X		
4. <i>matching</i> collocazioni	X		X		X		
5. dare la definizione	X			X		X	
6. scrivere una frase	X			X		X	X

Come si evince dalla tabella 1, le prove che costituiscono il test si propongono di misurare aspetti diversi della competenza lessicale, focalizzando l'attenzione di volta in volta su tratti differenti nel tentativo di restituire un quadro il più completo e sfaccettato possibile dello stadio della competenza.

Per ciò che concerne il punteggio, il test prevede un totale di 60 item e 80 punti così distribuiti:

Prova 1: 10 item - 10 punti;

Prova 2: 10 item - 10 punti;

Prova 3: 12 item - 12 punti;

Prova 4: 8 item - 8 punti;

Prova 5: 10 item - 10 punti (1 pt solo se ci sono esempi e non definizioni);

Prova 6: 10 item - 20 punti (1 pt se la frase ha poco contesto; sono tolti 0,5 pt se c'è un errore morfosintattico nella parola *target*).

Per ogni risposta omessa non viene attribuito alcun punto. Il punteggio minimo per considerare sufficiente l'esito del test è 40 punti. Per la definizione dei criteri di valutazione delle prove di produzione abbiamo fatto riferimento al *Quadro Comune Europeo* (Council of Europe 2001, 112) e a Read (2004, 176), cui rimandiamo per un approfondimento.

4 Il campione

Vediamo dunque come si compone il campione al quale abbiamo somministrato il test nella sua fase sperimentale. Abbiamo innanzitutto selezionato studenti coinvolti in programmi di scambio, programmi Erasmus o Marco

Polo/Turandot il cui livello non fosse inferiore al livello B2, livello che rappresenta la soglia minima per iscriversi in molte facoltà italiane, ma che soprattutto costituisce, secondo il *Quadro Comune Europeo*, il livello a partire dal quale è possibile affrontare i linguaggi settoriali e il discorso accademico.

Il campione si compone di 46 informanti che al momento della rilevazione erano inseriti nei corsi di lingua e cultura italiana del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena nei seguenti livelli:

- B2: 22 studenti presenti in Italia per un periodo variabile da 2 a 11 anni, ad eccezione di un informante arrivato da una settimana, iscritti nelle facoltà di Lingue, Lingua e cultura italiana, Economia e con le seguenti lingue di origine: cinese (10 informanti), giapponese (4), coreano (3), francese (1), inglese (1), spagnolo (1), tedesco (1), vietnamita (1);
- C1: 21 studenti presenti in Italia per un periodo massimo di 5 anni, iscritti nelle facoltà di Lingue, *Management*, *Italian Studies* e con le seguenti lingue di origine: cinese (11), coreano (1), armeno (1), giapponese (1), greco (1), inglese (1), olandese (1), russo (1), ucraino (1), vietnamita (1);
- C2: 3 studenti presenti in Italia per un periodo da 1 mese a 7 anni, iscritti nelle facoltà di sociologia o linguistica, con le seguenti lingue di origine: spagnolo, giapponese, cinese.

Tutti parlano almeno un'altra L2 oltre all'italiano, prevalentemente l'inglese. Non è stato possibile individuare un campione più ampio per il livello C2 poiché al momento della rilevazione il gruppo di livello C2 era piuttosto ridotto numericamente.

Una volta somministrato il test abbiamo analizzato i dati secondo diverse linee di analisi, ovvero confrontando i risultati nel loro complesso in base al livello di competenza linguistico-comunicativa, poi facendo un confronto prova per prova tra i vari livelli e infine in base alla L1 degli informanti. Vedremo nei prossimi paragrafi quali sono stati, dunque, i risultati in sintesi.

5 I risultati per livello di competenza

In primo luogo abbiamo confrontato il risultato globale del test a seconda del livello di competenza linguistico-comunicativa. Come evidente dalla tabella 2, nel complesso abbiamo rilevato una progressione dei punteggi medi al crescere del livello. Tale progressione concerne i risultati sia delle singole prove che del punteggio totale. Tuttavia, in alcune prove i punteggi sono stati particolarmente bassi a prescindere dal livello, come ad esempio nella prova 5 che chiedeva di fornire la definizione di una parola. La tabella 2 presenta rispettivamente: il punteggio medio, il punteggio massimo e il punteggio minimo ottenuto da un informante per ogni livello, e quanti candidati hanno ottenuto almeno 40 punti sugli 80 totali per livello. I dati mostrano che il punteggio medio aumenta via via al crescere del

livello, con un maggior *gap* tra livello C1 e C2, ovvero evidenziano chiaramente come vi sia una differenza maggiore tra il livello C2 e gli altri due livelli, mettendo in luce quindi come non sia sufficiente un livello B2, ma nemmeno C1, per affrontare e superare un test di conoscenza del lessico accademico, nonostante il campione sia composto da studenti in mobilità inseriti in percorsi di studio di ambito accademico.

Tabella 2. Risultati globali per livello

	B2	C1	C2
Punteggio medio	19,52	28,57	51
Punteggio massimo	55,5	48	67
Punteggio minimo	5	11	21
> 40/80 pt	2/22	3/21	2/3

Il grafico 1 offre un'immagine immediata di come gli apprendenti si collochino nelle varie fasce di punteggio a seconda del loro livello di competenza. Dal grafico emerge chiaramente come gli informanti dei tre livelli si posizionino in fasce di punteggio diverse, basse per ciò che concerne il livello B2, medio-basse per il livello C1 e molto elevate, salvo un caso, per il livello C2.

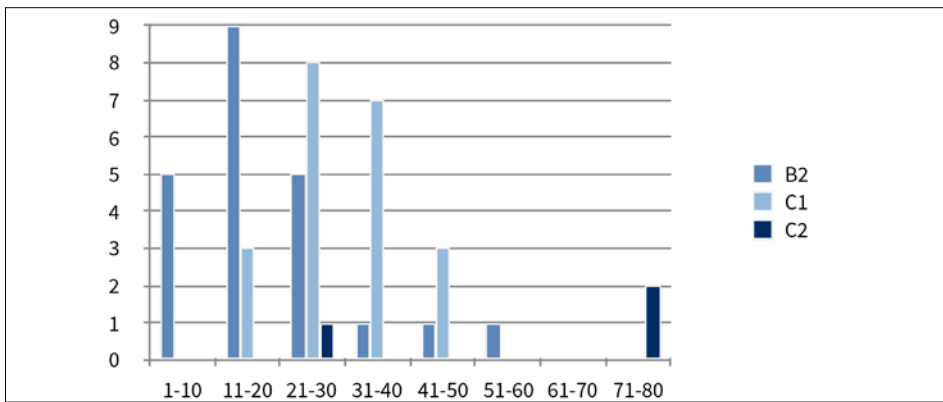


Grafico 1. I risultati per livello in fasce di punteggio da 1 a 80 punti

6 I risultati per prova

Per ragioni di spazio non ci è possibile in questa sede presentare nel dettaglio i risultati di ogni prova, per cui ci limiteremo a proporre alcune linee di tendenza che abbiamo riscontrato negli esiti delle varie prove. La prova 1

prevede un *cloze test* selettivo su un testo di introduzione all'analisi statistica di dati, che si caratterizza per la presenza di un elevato numero di unità lessicali del LC e che quindi ben si prestava al nostro obiettivo. Alcuni item del test, ad esempio 'epistemologico', hanno creato delle difficoltà in tutti i livelli di competenza, mentre altri item sono risultati di più facile individuazione. Tuttavia, è interessante notare come nel livello C1 nessuno abbia ottenuto il punteggio minimo della prova (5/10), come risulta dalla tabella 3, che presenta il punteggio medio per livello, il punteggio massimo e punteggio minimo ottenuto da un informante per ogni livello, e quanti candidati hanno ottenuto almeno 5 punti su 10.

Tabella 3. Risultati della prova 1 – *Cloze* selettivo

	B2	C1	C2
Punteggio medio	3,45	4,43	6
Punteggio massimo	8	7	9
Punteggio minimo	0	1	3
> 5/10 pt	6/22	0/21	2/3

La prova 2, il completamento di frasi con scelta multipla, ha evidenziato, così come nella prima prova, come alcuni item siano difficoltosi per tutti gli informanti, come ad esempio 'protocollo', e inoltre ha fornito dei risultati molti simili alla prova 1 nel loro andamento, con uno scarto maggiore tra i livelli B2 e C1 da un lato e il livello C2 dall'altro lato.

Nella prova 3, il *matching* tra un'unità lessicale e la sua definizione sul modello del *Vocabulary Level Test*, i risultati hanno messo in luce un progressivo aumento del punteggio al crescere del livello, anche se lo scarto tra i primi due livelli e il livello C2 non è così marcato come nelle altre prove.

La prova 4, il *matching* sulle collocazioni, mira a osservare le scelte sul piano sintagmatico fatte dagli apprendenti ed è costruita come evidente dall'esempio di seguito:

Esempio di *matching* sulle collocazioni

- campo
- di indagine
 - di analisi
 - di studio
 - di ricerca

Il *task* era di individuare all'interno di un insieme di parole date quale tra esse potesse essere abbinata alle quattro opzioni di collocazione date, in questo caso la parola da selezionare era 'campo'. In questa prova i risultati sono generalmente in linea con quelli già descritti per le altre prove, ma

va segnalato che molti apprendenti del livello C1 hanno ottenuto punteggi sufficienti e nel livello C2 tutti hanno superato la prova. Pare dunque di poter ricavare da tali esiti che la capacità di riconoscimento delle collocazioni del lessico accademico sia buona, o quantomeno sufficiente, a partire dal livello C1, per quanto tale risultato vada verificato con un campione ben più ampio di quello della presente sperimentazione.

Nelle prove di produzione 5 e 6, rispettivamente di scrittura della definizione e di produzione di una frase a partire da un'unità lessicale data, si evidenzia nuovamente uno scarto notevole tra i livelli B2 e C1 rispetto al C2, soprattutto nella prova 5. Dare una definizione è stata, infatti, un'attività che ha creato non poche difficoltà agli apprendenti, basti pensare che solo 1 e 6 informanti rispettivamente di B2 e C1 hanno ottenuto il punteggio minimo. Ci sembra interessante proporre alcuni esempi delle definizioni di alcune unità lessicali che sono state date nella prova 5, per evidenziare la capacità creativa insita nel processo di sviluppo della competenza linguistica, ma anche la scarsa consapevolezza degli usi accademici di molte parole utilizzate anche in contesti generici:

Esempi di produzione della definizione di alcune unità lessicali del lessico accademico estratti dal corpus del test

- specialistico: molto speciale; non è normale; è molto speciale; professionalistico;
- sequenza: il risultato di una cosa che è già successa;
- norma: qualcosa è saputo da tutti; una cosa ovviamente, non c'è niente di speciale; indica una cosa banale; non strano;
- subordinato: contrario di ordinato; fare le cose secondo la voglia di altre persone;
- associare: partecipare alla sociale;
- prospettare: i posti avanti; prevedere il futuro.

Nella prova 6, infine, ci sono stati anche usi non pertinenti per il contesto accademico, come ad esempio: «La struttura della classe è molto bene». Altri esempi di scrittura che invece mettono in luce i processi sottesi allo sviluppo dell'interlingua sono quelli di seguito:

Esempi di produzione di frasi contenenti un'unità lessicale del lessico accademico estratti dal corpus del test

- David è una struttura più famosa di Michelangelo;
- Il principio dell'Inghilterra si chiama William;
- Mario parla: «Non derivarla!»;
- Sempre facciamo l'inerente nella scuola.

Tali risultati sottolineano come sia necessario sul piano didattico un intervento mirato per favorire l'acquisizione di usi specifici in contesto acca-

demico di parole che veicolano altri significati in altri contesti e, inoltre, sul piano della valutazione evidenziano come sia necessario lavorare non solo sulla ricezione, ma anche sulla produzione, proprio per far emergere la capacità di utilizzo appropriato di una parola in un contesto specifico come quello accademico.

7 I risultati per lingua di origine

Se leggiamo i dati suddividendo il campione in base alla L1 in due macrogruppi, di cui uno con lingue di origine europea, come ad esempio francese o olandese, e uno con lingue di origine orientale, come ad esempio cinese o vietnamita, si rileva come a parità di livello gli apprendenti con L1 europee hanno ottenuto punteggi più elevati, ad eccezione della prova 3 di *matching* tra un'unità lessicale e la sua definizione, in cui i risultati sono sostanzialmente pari. La tabella 4 presenta la media dei risultati di ciascuna prova del livello B2 e C1 in base alla lingua di origine.

Tabella 4. Risultati per lingua di origine

	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4	Prova 5	Prova 6	totale
B2 – Lingue orientali	3,00	2,72	1,83	4,33	1,00	2,53	15,42
B2 – Lingue europee	5,50	6,00	2,00	7,33	6,25	11,88	38,38
C1 – Lingue orientali	4,13	3,07	2,93	7,07	3,6	6,53	27,33
C1 – Lingue europee	5,17	4,33	3,00	6,83	4,00	8,33	31,67

È evidente come le differenze maggiori tra apprendenti con L1 europee e L1 orientali si riscontrano nelle attività di produzione scritta, in cui soprattutto al livello B2 i risultati del macrogruppo con L1 orientali sono sensibilmente più bassi rispetto agli apprendenti con L1 europee. Non solo nella produzione scritta, ma in generale in tutte le prove del test, a livello B2 la differenza tra i macrogruppi linguistici è più ampia che nel livello C1, in cui evidentemente il *gap* tra i due gruppi va diminuendo.

8 Conclusioni

Quali sono dunque le linee di tendenza che possiamo delineare sullo stato di conoscenza del LC del campione sperimentale cui abbiamo sottoposto il test e quali le conseguenze sul piano didattico? Innanzitutto da questa prima sperimentazione abbiamo verificato come le maggiori difficoltà a tutti i livelli si hanno nella produzione scritta, in cui è richiesto di fare un uso appropriato di unità lessicali del lessico accademico. Tra le attività

in cui invece gli esiti sono stati buoni a tutti i livelli di competenza vi è l'abbinamento tra unità lessicale e definizione, che dal punto di vista del *testing* ha però il limite di consentire solo una valutazione quantitativa e non qualitativa delle conoscenze lessicali. Le maggiori difficoltà, inoltre, riguardano gli studenti con L1 orientali, soprattutto nelle prove di produzione scritta. Infine, rileviamo come fino al livello C1 i risultati del test siano piuttosto negativi, evidenziando quindi delle carenze sia a livello B2 che C1, nonostante su un piano teorico siano livelli per i quali già è prevista la capacità di gestire il lessico accademico.

Tali risultati ci portano a suggerire che per gli studenti internazionali in mobilità sia necessario un lavoro specifico per lo sviluppo del LC in fase ricettiva, ma anche e soprattutto produttiva, tenendo conto inoltre di tutte le dimensioni della competenza lessicale. La frequenza del LC nei testi accademici rende, infatti, opportuno uno studio esplicito di questa porzione del lessico. D'altro canto, il fatto che le parole del lessico accademico siano trasversali alle varie discipline fa sì che nessun docente disciplinare focalizzi l'attenzione su di esse, per cui rischiano di rimanere al di fuori dei processi di apprendimento, per lo meno nei momenti di riflessione esplicita e di reimpiego per lo sviluppo della competenza lessicale. Questo ci induce a suggerire che è necessario per il docente di L2 proporre dei momenti di riflessione e di lavoro esplicito per facilitare il processo di apprendimento del lessico accademico. Anche il docente senza una specializzazione settoriale può infatti aiutare l'apprendente a sviluppare il LC.

Come sottolineano Townsend et al. (2012, 500), la conoscenza del lessico accademico rappresenta solo la punta dell'iceberg della complessiva competenza linguistico-comunicativa riferita al contesto accademico. Essendo la dimensione lessicale in stretto rapporto anche con altre dimensioni linguistiche all'interno di un testo accademico, la sola conoscenza della definizione di una parola del vocabolario accademico non è sufficiente per garantire la comprensione di un testo di tipo accademico. Per poter davvero comprendere e utilizzare una parola del vocabolario accademico è, infatti, necessario conoscerne gli usi in quei particolari contesti che si rifanno alla dimensione formale dell'apprendimento, e inoltre è opportuno conoscere gli usi in una specifica disciplina, poiché il significato di un'unità lessicale del vocabolario accademico può assumere delle sfumature differenti a seconda del settore disciplinare (Hyland, Tse 2007).

Per tali ragioni si aprono numerose prospettive per il presente lavoro di ricerca. Se, come sostengono Hyland e Tse, le unità lessicali del vocabolario accademico hanno usi, frequenze, collocazioni e significati diversi nelle varie discipline si renderebbe necessaria l'elaborazione di liste di vocabolario accademico settoriali. Tuttavia, riteniamo sia possibile anche pensare a un 'vocabolario accademico di base', che raccolga il nucleo centrale di parole di ambito accademico e di uso scritto e orale, comuni a diverse discipline, selezionandole in base a frequenza e dispersione. Una

seconda prospettiva è quella di verificare la presenza del LC nei materiali didattici destinati a studenti in mobilità, che costituiscono un input di apprendimento fondamentale. Infine, la sperimentazione del test di valutazione di conoscenza del vocabolario accademico può essere estesa a un campione più ampio di apprendenti non-nativi, ma anche ai nativi, per verificare lo stadio della competenza lessicale accademica di studenti inseriti in percorsi formali di apprendimento.

Bibliografia

- Anderson, John (1980). «The Lexical Difficulties of English Medical Discourse for Egyptian Students, English for Specific Purposes». *English for Specific Purposes*, 37, 4.
- Balboni, Paolo (2000). *Le micro lingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Barber, C.L. (1962). «Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose». *Contributions to English Syntax and Philology*. Goteburg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 21-43.
- Berruto, Gaetano (1993). «Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche». Sobrero, Alberto (a cura di), *La variazione e gli usi*. Vol. 2 di *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza, 37-92.
- Chapelle, Carol (1994). «Are C-Tests Valid Measures for L2 Vocabulary Research?». *Second Language Research*, 10, 157-87.
- Cohen, Andrew; Glasman, Hilary; Rosenbaum-Cohen, Phyllis; Ferrara, Jonathan; Fine, Jonathan (1988). «Reading English for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informants». Carrel, P. et al. (eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 152-67.
- Cortelazzo, Michele (1990). *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cowan, J.R. (1974). «Lexical and Syntactic Research for the Design of EFL Reading Materials». *TESOL Quarterly*, 8, 389-400.
- Coxhead, Averil (2000). «A New Academic Word List». *TESOL Quarterly*, 43(2), 213-38.
- Dardano, Maurizio (1994). «I linguaggi scientifici». Serianni, Luca; Trifone, Pietro (a cura di), *Scritto e parlato*. Vol. 2 di *Storia della lingua italiana*. Torino: Einaudi, 497-551.
- De Mauro, Tullio [1999] (2003). *Grande Dizionario Italiano dell'Uso*. Torino: UTET.

- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Farrel, Paul (1990). «Vocabulary in ESP: A Lexical Analysis of the English of Electronics and a Study of Semi-Technical Vocabulary». CLCS Occasional paper 25. Dublin: Trinity College.
- Ferreri, Silvana (2005). *L'alfabetizzazione lessicale. Studi di linguistica educativa*. Roma: Aracne.
- Fragai, Eleonora; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gallina, Francesca (2014). «La competenza lessicale degli alunni stranieri: dal lessico tecnico-scientifico al lessico della conoscenza». Colombo, Adriano; Pallotti Gabriele (a cura di), *L'italiano per capire*. Roma: Aracne, 209-21.
- Gardner, Dee; Davies, Mark (2014). «A New Academic Vocabulary List». *Applied Linguistics*, 35(3), 305-27.
- Gotti, Maurizio (1991). *I linguaggi specialistici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, Riccardo; Telve, Stefano (2011). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Higgins, John J. (1966). «Hard Facts». *ELT Journal*, 21, 55-60.
- Hyland, Ken; Tse, Polly (2007). «Is there an "Academic Vocabulary"»? [online]. *TESOL Quarterly*, 41(2), 235-53. URL <https://goo.gl/R9f9Cc> (2018-03-08).
- Laufer, Batia; Nation, Paul (1995). «Vocabulary Size and Use: Lexical Richness in L2 Written Production». *Applied Linguistics*, 16, 307-22.
- Laufer, Batia; Nation, Paul (1999). «A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability». *Language Testing*, 16, 33-51.
- Lavinio, Cristina (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Roma: Carocci.
- Martin, Ann (1976). «Teaching Academic Vocabulary to Foreign Graduate Students». *TESOL Quarterly*, 10, 91-7.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Bonacci.
- Nagy, William; Townsend, Dianna (2012). «Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition». *Reading Research Quarterly*, 47, 91-108.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John (1993). «The Development of a New Measure of Vocabulary Knowledge». *Language Testing*, 10, 355-71.
- Read, John (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John (2004). «Plumbing the Depths: How Should the Construct of Vocabulary Knowledge be Defined?». Bogaards, Paul; Laufer, Batia

- (eds.), *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 209-27.
- Scarcella, Robin; Zimmerman, Cheryl B. (1998). «Academic Words and Gender: ESL Student Performance on a Test of Academic Lexicon». *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 27-49.
- Schmitt, Norbert (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, Norbert; Schmitt, Diane; Clapham, Caroline (2001). «Developing and Exploring the Behaviour of Two New Versions of the Vocabulary Level Test». *Language Testing*, 18(1), 55-88.
- Sobrero, Alberto (1993). «Lingue speciali». Sobrero, Alberto (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo II La variazione e gli usi*. Roma-Bari: Laterza, 237-77.
- Spina, Stefania (2010). «AIWL: una lista di frequenza dell'italiano accademico». Bolasco, Sergio; Chiari, Isabella; Giuliano, Luca (eds.), *Statistical Analysis of Textual Data = Proceedings of the 10th Conference JADT* (Rome, 9-11 June 2010). Milano: Editrice Universitaria LED, 1317-25.
- Spina, Stefania (in corso di stampa). *La competenza del lessico accademico da parte di studenti non italofoni*.
- Townsend, Dianna; Filippini, Alexis; Collins, Penelope; Biancarosa, Gina (2012). «Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students». *The Elementary School Journal*, 112, 497-518.
- Yang, H. (1986). «A New Technique for Identifying Scientific/Tecnicque Terms and Describing Science Texts». *Literary and Linguistic Computing*, 1, 93-103.
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica

Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica

Carlo Giordano

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Gesù, Italia;

Universiteit Utrecht, Netherlands)

Abstract In order to be able to properly accommodate the increasing number of foreign students attending Italian universities, to make the Italian university system more attractive and finally to provide more accurate and refined tools, we would need to take actions whose final objective is to improve the quality of the reception and the education offer. The goal of the present study is to present a tool, a test to detect the use of mitigation strategies by university students of Italian as a FL/SL, that goes on this direction and that can be used in research and experiments in the domains of linguistics, teaching techniques and intercultural communication. A pilot study of this test is currently being carried out at the University of Utrecht, the University of Amsterdam and the University of Leiden. In what follow I will present both the reasons and the choices of the design and some preliminary results.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La mitigazione e la scrittura accademica. – 2.1 La tradizione di studi sulla mitigazione. – 2.2 Scrittura accademica, mitigazione e italiano L2. – 3 Il test. – 3.1 Caratteristiche del test. – 3.2 I task. – 3.3 La somministrazione. – 4 Conclusioni.

Keywords Pragmatic competence. Mitigation. Italian as FL/SL. Academic writing. Intercultural communication.

1 Introduzione

In rapporto alle sfide che l'internazionalizzazione degli studi ci offre, sappiamo che nel mondo ci sono oltre 200.000 studenti universitari d'italiano,¹ alcuni dei quali, tra l'altro, decidono di compiere parte dei propri studi proprio nel nostro paese e di unirsi quindi al crescente numero di studenti stranieri già presenti negli atenei italiani. Profili differenti per motivazioni, esigenze e bisogni (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017), ma che ci richiamano comunque alla necessità di interventi urgenti volti, da un lato, al miglioramento dell'offerta formativo-linguistica, e, dall'altro, ad aumentare l'attrattività

1 Per una panoramica più dettagliata si veda MIUR 2016.

dell'università italiana. Tali interventi devono essere pensati per permettere loro di svolgere con successo i propri studi in Italia e, in un'ottica più generale, di acquisire quelle competenze linguistiche che consentano loro di fare della lingua italiana una lingua utile per il loro futuro professionale e di muoversi a proprio agio all'interno di diversi contesti accademici.

Tra le diverse competenze accademiche che questo tipo di apprendente deve acquisire possiamo ricordare quella testuale e quella pragmatica, competenze che sottintendono un'ampia gamma di abilità, tra cui quella di pianificare testi coerenti e strutturati (Desideri, Tessuto 2011). Per padroneggiare tale abilità essenziale è l'uso di strategie *metadiscursive*; tra queste una delle più diffuse nella scrittura accademica è la mitigazione, fenomeno già oggetto di numerosi studi fin dagli anni '70 (per un quadro più completo sul tema si veda Kaltenböck 2010), ma ancora non molto considerato per quanto riguarda l'italiano L2/LS.

Tale strategia, qui presa in esame in un'ottica pragmatica che integri studi e prospettive diverse col fine di darne un quadro quanto più completo,

is the expression of tentativeness and possibility and it is central to academic writing where the need to present unproven propositions with caution and precision is essential. (Hyland 1996, 1)

Da queste parole si evince quanto una migliore comprensione del loro funzionamento (come anche di altri fenomeni pragmatici, spesso trascurati) permetta di assistere in maniera più precisa ed efficace gli studenti di italiano L2/LS e offrire loro strumenti adeguati per lo sviluppo della lingua italiana non solo come lingua di comunicazione basica ma anche come lingua per lo studio.

Dell'italiano come lingua per lo studio se ne parla con convinzione da circa un decennio (Mezzadri 2011), riconoscendo che l'apprendimento dell'italiano oltre i livelli iniziali e oltre la lingua della comunicazione quotidiana rappresenta uno degli obiettivi prioritari della formazione di studenti stranieri, sia in ambito LS che L2; negli ultimi anni sono state messe in atto diverse iniziative, sia a livello di ricerca che a livello di didattica per colmare il *gap* che separa il nostro da altri paesi con una tradizione di insegnamento di LS più lunga, ma resta ancora molto da fare, a cominciare da una descrizione più precisa della lingua italiana in contesti educativi, dei generi testuali di maggior interesse e frequenza e di quegli elementi, linguistici e microtestuali, che maggiormente caratterizzano testi scientifico-accademici (come appunto la dimensione della modulazione, i segnali discorsivi, il lessico della scienza, l'uso della deissi ecc.).

Lo strumento qui presentato nasce all'interno di un più ampio progetto di ricerca sul fenomeno della mitigazione, e si pone come obiettivo quello di verificare l'uso e le realizzazioni linguistiche di strategie di mitigazione da parte di studenti stranieri, nello specifico olandesi, e verificare even-

tuali problematiche a livello di comprensione e produzione e di suggerire alcune primissime indicazioni che possano risultare utili a docenti e studenti universitari di italiano LS/L2. La sperimentazione, tuttora in corso, si augura di rispondere alle seguenti domande:

- In quale misura e in che modo gli studenti olandesi di italiano LS ricorrono a strategie di mitigazione in situazioni potenzialmente a rischio di *face-threatening*?
- Ci sono differenze tra loro e i madrelingua? E a cosa potrebbero essere dovute tali differenze?
- Quanto incidono l'influenza della L1 (o di altre LS) e livello di competenza linguistica in L2?

Gli sforzi qui presentati si inseriscono quindi nella recente tradizione di studi, esperienze e pratiche inerenti l'italiano come lingua dello studio (per l'ambito L2 vedi Mezzadri 2008, per ambito LS vedi MIUR 2016) che mira a colmare quelle lacune dell'offerta per l'apprendimento della lingua italiana connesse da un lato all'integrazione degli studenti L2 e da un lato alla promozione della lingua italiana in ambito LS.

Tutto ciò nella speranza che tali sforzi si traducano infine in sistema, migliorando la qualità dell'offerta sia in termini di accoglienza che di didattica (Ballarin, Begotti, Toscano 2010, 9).

2 La mitigazione e la scrittura accademica

A partire dagli anni '80, contemporaneamente alle riflessioni sorte in seno alla *genre analysis* (Swales 1990) e agli studi sui linguaggi specialistici, il fenomeno della mitigazione viene preso in esame all'interno della scrittura scientifica e accademica (Adam Smith 1984; Holmes 1988; Hyland 1994). Vengono quindi messe in luce funzioni e forme di una strategia retorica che già nel '600, all'epoca della nascita delle prime riviste scientifiche (*Journal des sçavans*, *Journal of scientific transactions* ed altre ancora), aveva attirato l'attenzione degli uomini di scienza (Shapin 1984; Kronick 1991; Atkinson 1999). Ma prima di parlare più approfonditamente della mitigazione in ambito scientifico-accademico occorre dare una definizione del fenomeno e offrire una panoramica sugli studi che negli ultimi quarant'anni hanno contribuito a una sua miglior comprensione.

2.1 La tradizione di studi sulla mitigazione

Caffi definisce la mitigazione con le seguenti parole:²

a cover-term for a set of strategies, rooted in a metapragmatic awareness, by which people try to make their saying-doing more effective. (1999, 881)

Negli ultimi decenni diversi sono stati i tentativi di definizione, classificazione e descrizione di queste strategie retorico-pragmatiche, ognuno a suo modo giustificato, e al giorno d'oggi possiamo affermare che esiste un

general agreement that hedging is a rhetorical strategy by which a speaker, using a linguistic device, can signal a lack of commitment to either the full semantic membership of an expression (propositional hedging) or the full commitment to the force of the speech act being conveyed (speech act hedging). (Fraser 2010, 22)

Di mitigazione, però, si parla fin dall'antichità, ovviamente nell'ambito della retorica classica. L'autore del *Rhetorica ad Herennium* la chiama *deminutio* e la definisce nel seguente modo:

Deminutio est cum aliquid inesse in nobis aut in iis quos defendimus aut natura aut fortuna aut industria dicemus egregium, quod, ne qua significetur adrogans ostentatio, deminuitur et adtenuatur oratione. (cap. 4, § XXXVIII)

Nel XVII secolo Robert Boyle cerca di rispondere alla necessità di una nuova lingua che riuscisse a rispondere alle esigenze di chiarezza, economicità e concisione che il nuovo metodo sperimentale richiedeva (Gotti 1996). In *A Proemial Essay* e *Sceptical Chemist*, entrambi del 1661, fa riferimento alla necessità di utilizzare uno stile 'civile', invitando i suoi colleghi alla cortesia nelle discussioni, nel criticare gli altri, nell'affermare le proprie posizioni, nell'accettarne altre, atti comunicativi questi che richiedono un sapiente uso della mitigazione, richiamando quindi alla prudenza e suggerendo implicitamente a considerare gli effetti perlocutivi delle proprie parole.

Tornando ai giorni nostri, i primi tentativi di analisi di queste espressioni sono da ricondurre a Lakoff (1973), che, muovendo dalla *fuzzy set theory* (Zadeh 1965), studia alcune espressioni (in inglese), come *sort of*, *like*, *kind*, *strictly speaking*, *really* e altre ancora, espressioni *whose job is to make*

2 Nella tradizione di studi sul tema mitigazione e *hedging* (e mitigatore e *hedge*) sono spesso usati come sinonimi. Nel presente contributo si intende invece *hedge* come una tipologia specifica di mitigatore, sulla base della classificazione di Caffi (1999, 2007).

things fuzzier or less fuzzy (Lakoff 1973, 471), e che lui chiama *hedges*. L'interesse di Lakoff si rivolge quindi alle loro proprietà logiche, per la loro capacità di modificare i limiti categoriali di un concetto ossia l'appartenenza di classe a determinate categorie semantiche. Alcune di queste, come per esempio quella degli animali, sembrano possedere una sorta di continuum di gradi di classificazione e alcuni membri di una categoria sembrano occupare una posizione più centrale di altri. Le riflessioni di Lakoff saranno negli anni seguenti superate grazie ai contributi offerti dalla pragmatica e in particolar modo dalla *speech act theory* e dalla *politeness theory*, tuttavia rimangono comunque ancora adesso un punto di partenza per numerose ricerche. Per esempio recentemente, Walaszewska (2014) ha ripreso l'analisi di Lakoff, e le espressioni da lui studiate, analizzandole alla luce della *Relevance Theory* (Sperber, Wilson 1986).³ Secondo la studiosa polacca infatti,

expressions traditionally known as hedges can be re-analysed as signalling the need for adjusting lexically encoded concepts.⁴ (Walaszewska 2014, 241)

Il passaggio dalla prospettiva semantica a quella pragmatica viene comunque anticipato dallo stesso Lakoff, per il quale l'interpretazione delle *hedges* è dipendente dal contesto e che spesso queste interagiscono con verbi performativi come *dire* e con le condizioni di felicità di un enunciato (1973, 490), ma è con Fraser (1975) prima e Brown e Levinson (1978) poi che si assiste a una compiuta svolta pragmatica.

Fraser (1975) intende infatti le *hedge* come mezzi a disposizione del parlante per modificare la forza di uno atto linguistico e sviluppa quindi il concetto di *hedged performative*, secondo il quale i verbi performativi possono essere mitigati attraverso l'uso di verbi modali.

Brown e Levinson (1978) dimostrano che i mitigatori non operano solo sul contenuto proposizionale ma anche sulla forza illocutiva e il livello di coinvolgimento del parlante. Per loro quindi queste espressioni indicano innanzitutto che il parlante non sta aderendo, o sta violando, una delle massime di Grice, operano quindi sia sulla forza illocutiva che sulle condizioni di felicità dell'enunciato. In Brown e Levinson e nella loro lettura delle *hedges* emerge però una prospettiva in qualche modo limitante, intendendo queste espressioni principalmente come mezzi di *negative politeness* e solo marginalmente come marcatori di *positive politeness* (Brown, Levinson 1987, 116).

³ Per interessanti approfondimenti sulla mitigazione nella prospettiva della *Relevance Theory* si veda Itani 1995; Franken 1997; Andersen 2001; Miskovic-Lukovic 2009.

⁴ Per *lexically encoded concepts* si intendono «relatively stable and distinct structures in the mind» (Sperber, Wilson 1986, 184).

Il primo tentativo sistematico di classificazione lo dobbiamo a Prince (Prince, Frader, Bosk 1982, 85), che riflette chiaramente il cambio dalla prospettiva semantica a quella pragmatica. Prince distingue tra due tipi di *fuzziness*:

- *fuzziness* verso il contenuto proposizionale;
- *fuzziness* verso la relazione tra contenuto proposizionale e parlante.

Della prima categoria fanno parte i cosiddetti *approximators* (*rounders* e *adaptors*), mentre nella seconda parliamo di *shields*, divisibili in *plausibility shields*, che esprimono dubbi, riserve, e *attribution shields*, che si riferiscono quindi alla fiducia, più o meno espressa, nei confronti di qualcun altro diverso dal parlante.

Negli anni '90, grazie a studiosi come Caffi e Hyland, tra gli altri, si inizia a prestare maggiore attenzione alla dimensione interazionale della comunicazione e alla figura del destinatario. Caffi (1999, 2007), nello studio dell'interazione tra dottore e paziente in contesti terapeutici, presenta uno dei tentativi di classificazione delle strategie di mitigazione più completi ed esaurienti. Tale sistema, influenzato da Prince, Frader e Bosk (1982) e debitore di una lunga tradizione di studi sulla soggettività del parlante (Piaget, Bühler, Benveniste), è costruito in base agli ambiti d'azione dei mitigatori, ossia su quali parti del discorso esercitano la propria funzione mitigante: contenuto proposizionale, atto illocutivo e origine deittica. Da ciò ne derivano tre tipologie di mitigatori: *bushes*, *hedges* e *shields*.

Hyland, uno dei primi a occuparsi dell'uso della mitigazione nella prosa scientifica, pone l'accento non soltanto sulla dimensione epistemica del discorso ma anche su quella deontica, individuando due funzioni generali delle strategie di mitigazione in relazione al contesto accademico (1996, 432-4): da un lato permettono agli studiosi di presentare le proprie affermazioni con accuratezza e cautela, dall'altro facilitano l'accettazione di queste affermazioni da parte del lettore. Da ciò deriva quindi un'importante distinzione basata sulle figure del mittente e del destinatario, facendo riferimento a *content-oriented hedges* e a *reader-oriented hedges*.

Oltre ad Hyland, il fenomeno della mitigazione ha attratto l'attenzione di numerosi studiosi nel campo dell'*academic discourse* ed il suo fondamentale ruolo nella scrittura accademica è ormai ampiamente riconosciuto (Myers 1989; Salager-Meyer 1997; Hyland, Tse 2004). La relazione tra mitigazione e scrittura accademica sarà oggetto del prossimo paragrafo, per quanto riguarda invece una visione sintetica dei principali approcci nello studio della mitigazione rimando alla tabella 1.

2.2 Scrittura accademica, mitigazione e italiano L2

Affinché uno studente possa muoversi a proprio agio nel contesto accademico, sia in ambito LS che L2, deve acquisire nel corso degli studi una serie di competenze. Ai fini della presente ricerca, possiamo citare quella testuale e quella pragmatica.⁵ L'acquisizione di queste competenze gli permette di sviluppare specifiche abilità che determineranno il successo del suo percorso educativo. Tra queste abilità possiamo ricordare quella di scrittura accademica,⁶ che a sua volta presuppone determinate capacità quali, tra le tante, quelle di leggere in maniera critica, consultare fonti di informazioni, selezionare e appuntare concetti utili o rilevanti per lo scopo, pianificare e produrre testi coerenti e strutturati, programmare il lavoro, monitorare esecuzioni e procedure (Mazzotta 2011).

Come visto nell'introduzione e nel paragrafo precedente, nella scrittura accademico-scientifica il sapiente ricorso a strategie di mitigazione si rivela essenziale all'autore per ottenere il consenso del lettore e stabilire il proprio spazio all'interno della *discourse community* cui desidera appartenere, svolgendo determinate funzioni, come per esempio anticipare eventuali critiche/obiezioni/punti deboli, segnalare *lack of commitment* e deresponsabilizzazione verso ciò che si sta dicendo, presentare le proprie affermazioni più come opinioni da verificare che come fatti e, ancora, evitare di entrare in conflitto con chi si occupa di una stessa tematica ma da punti di vista diversi.

A partire da queste considerazioni si evidenzia chiaramente l'esigenza di una maggiore attenzione nei confronti di queste strategie retorico-pragmatiche nella progettazione di curricula linguistici per studenti universitari di italiano (sia LS che L2), nell'ottica di una educazione alla testualità (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017, 128).

Se consideriamo la tradizione internazionale in merito, notiamo un crescente numero di studi che analizzano la mitigazione in relazione al contesto e alla scrittura accademici, talvolta dalla prospettiva dell'insegnamento delle lingue straniere, e spesso in un'ottica contrastiva che prende solitamente come punto di riferimento l'inglese (Hyland 1996, 1998; Salager-Meyer, Alcaraz Ariza 2004; Nguyen 2008, Hu, Cao 2011; Behnam, Naeimi, Darvishzade 2012; Itakura 2013). In ambito italiano possiamo citare Caffi (1991) e Carli (1999), che hanno analizzato la presenza di mitigatori rispettivamente nelle introduzioni delle tesi di laurea degli

5 Per quanto concerne il concetto di competenza linguistica, pragmatica e testuale ci si rifà qui allo schema proposto da Bachman (1990).

6 Per una definizione di scrittura accademica si veda Scarcella (2003, 7), che la definisce come una serie di competenze dinamiche e interrelazionate, in cui le conoscenze contenutistiche e linguistiche non sono scindibili dalle capacità cognitive e metacognitive di ragionamento critico e pianificazione.

studenti italiani e nelle lezioni universitarie. Ma restano ancora molti vuoti da colmare, in relazione da un lato ai generi testuali tipici dell'accademia e dall'altro all'insegnamento/apprendimento dell'italiano come LS/L2, al fine di proporre una didattica della lingua italiana per studenti universitari che possa incontrare le aspettative e le esigenze di questa tipologia di target e facilitare e promuovere l'accesso all'università italiana da parte di studenti stranieri.

Da un punto di vista formale possiamo riportare alcune realizzazioni linguistiche con funzione mitigante particolarmente ricorrenti nella scrittura accademica italiana, quali per esempio:⁷

- Verbi epistemic/parentetici di atteggiamento proposizionale (*suggere, risultare, sembrare, parere ecc.*);
- Formule impersonali/passivanti/deagentivanti (*si è ipotizzato, possiamo, la documentazione superstite induce ecc.*);
- Fenomeni generali di modalizzazione (avverbi e sintagmi avverbiali con funzione modale, uso epistemico del condizionale e dell'indicativo imperfetto, verbi modali);
- *Hedges* (*una sorta di, una specie, un qualche ecc.*);
- Commenti metatestuali e formule limitative (le cosiddette *strategic hedges*, Hyland 1996);
- Uso della litote (*non di rado, non è inverosimile che, non poche ecc.*);
- Espressioni cripto-performative (*va altresì detto, i dati andrebbero verificati ulteriormente, dovrebbero tenerne conto tutti coloro che intendano, si consideri, si veda ecc.*)

3 Il test

Nei paragrafi seguenti si descriveranno le caratteristiche del test e le modalità di somministrazione. Si tiene a ricordare che tale test è e deve essere soggetto a continui raffinamenti e che non si pretende in alcun modo di considerarlo come uno strumento definitivo, anzi, ci si augura che possa suscitare l'interesse di altri studiosi in grado di adattarlo a diversi contesti e diversi scopi.

7 L'elenco qui presentato si basa sull'analisi di un corpus di 25 articoli scientifici, pubblicati su riviste di fascia A, area 10/11, nucleo centrale della tesi di dottorato del sottoscritto, dedicata appunto alla mitigazione in ambito accademico e all'insegnamento dell'italiano come LS/L2, consultabile e scaricabile al seguente indirizzo: <https://tesionline.unicatt.it/handle/10280/40179> (2018-04-10).

3.1 Caratteristiche del test

Grazie alla collaborazione con i docenti Luisa Meroni e Manuela Pinto dell'Università di Utrecht (UU), e al prezioso aiuto di Gabriele Pallotti, dell'Università di Modena e Reggio Emilia, e Ineke Vedder, dell'Università di Amsterdam (UvA), è stato sviluppato un test che mira a individuare se e quali strategie di mitigazione e realizzazioni linguistiche vengano utilizzate da studenti universitari olandesi di livello B2/C1, in situazioni comunicative possibilmente tipiche del contesto accademico. Tale test (cf. Appendice), ancora in corso di somministrazione e analisi dei risultati, prevede il coinvolgimento di 25/30 studenti delle università di Amsterdam e Leiden, grazie al supporto dei docenti Enrico Odelli e Claudio De Felice, dell'Università di Leiden, Monica Jansen, Maria Bonaria Urban e Ineke Vedder (UvA), oltre a quelli dell'UU già menzionati.

Questo strumento originale, almeno in relazione alla ricerca sulla lingua italiana come lingua per lo studio, prende spunto da alcune sperimentazioni realizzate recentemente (Nguyen 2008; Czerwionka 2012; Bella 2012) e riadattate alle specifiche circostanze in cui ci si è trovati ad operare. Il test si propone di rispondere ad alcune domande di ricerca, quali:

- In quale misura e in che modo gli studenti olandesi di italiano LS ricorrono a strategie di mitigazione in situazioni potenzialmente a rischio di *face-threatening*?
- Ci sono differenze tra loro e i madrelingua? E a cosa potrebbero essere dovute tali differenze?
- Quanto incidono l'influenza della L1 (o di altre LS) e il livello di competenza linguistica in L2?
- In quale momento inizia ad emergere una certa sensibilità di genere in L2?

Il test è stato progettato in due versioni: una prima versione, composta da tre *task* differenti, da realizzare in presenza all'interno di corsi disciplinari o laboratori/seminari di scrittura accademica, e una seconda versione, composta di due *task*, per poter essere somministrato online e raggiungere in questo modo un maggior numero di studenti.

Prima di vedere in dettaglio questi *task*, ci si soffermerà brevemente su alcune caratteristiche generali del test, che sono:

- Multitask
- Modularità
- Integrabilità in corsi
- Graduale esplicitzza

Innanzitutto, visto che tale fenomeno linguistico-pragmatico risulta per così dire sfuggente, manifestandosi in forme e ordini di grandezza diversi e dipendendo spesso da variabili individuali (cultura di provenienza, stile personale, personalità) si è deciso di creare diversi *task*, utilizzando una metafora, diverse reti da pesca con diverse maglie, in modo tale da cattu-

rare diverse tipologie di fenomeni. Inoltre, il ricorso a diverse tipologie si è reso necessario dalla considerazione prodottasi in fase di analisi delle scritture che le problematiche relative all'uso di mitigatori emergono più per l'assenza di questi che per realizzazioni linguistiche errate o approssimative.

Questi diversi *task* sono modulabili, nel senso che, essendo indipendenti l'uno dall'altro, possono essere utilizzati ciascuno singolarmente a seconda delle esigenze di chi desidera testarli.

Inoltre, questo test fa parte di un progetto di ricerca più ampio, come già detto, ed è stato pensato per essere accompagnato da un'analisi delle scritture degli studenti coinvolti. Non solo, in particolare il primo *task*, può essere facilmente integrato in corsi in cui siano previsti momenti di scrittura e *peer-feedback* e addirittura fungere da input per una lezione su scrittura accademica, stile e strategie di mitigazione.

Infine, questi tre *task* presi insieme manifestano una graduale esplicitezza: se il primo *task* è decisamente il più autentico e può essere percepito come un vero e proprio esercizio di *peer-feedback* da parte dello studente, il secondo e il terzo *task* invece richiedono una maggior capacità di riflessione su ciò che si cerca di elicitare e una maggior capacità di meta-analisi, con una (si spera) probabile graduale presa di coscienza del *topic* che si vuole investigare. Tutto ciò in accordo con le teorie del *noticing* e dell'*understanding* (Schmidt 1990; Bialystock 1993), che prevedono che un fenomeno pragmatico, come quello della mitigazione qui in esame, affinché se ne produca un'acquisizione stabile e duratura, debba prima essere notato e successivamente compreso.

3.2 I *task*

Il primo e il secondo *task* sono per certi versi simili, si richiede insomma agli studenti di compiere una performance linguistica in una determinata situazione. Nello specifico, si chiede loro di formulare un giudizio critico sullo scritto prodotto da un compagno. Per evitare che il compito diventi troppo complesso, si fornisce agli studenti una griglia di criteri e possibili problematiche per affrontare il testo. Il *task A*, un classico *Conversation Elicitation Task*, dovrebbe stimolare dialoghi autentici ed essere svolto all'interno di un corso disciplinare in cui è prevista la stesura di testi scritti (report, recensioni, riassunti, brevi ricerche, parti di tesi(ne)), pratica molto diffusa nelle università straniere, decisamente meno nell'università italiana. Un'alternativa consigliabile è quella di registrare gli studenti durante una delle frequenti presentazioni orali di brevi ricerche legate al corso disciplinare in cui si svolgerebbe la sperimentazione: in particolare, alla fine della presentazione occorrerebbe rivolgere loro domande inerenti la metodologia di ricerca, eventuali punti deboli del lavoro svolto, possi-

bili interpretazioni alternative dei dati raccolti, con lo scopo di stimolare risposte che richiedano determinati atti linguistici (ammettere mancanze, accogliere critiche, difendere le proprie posizioni, riformulazione di quanto detto, presa di coscienza di possibili soluzioni alternative, etc.) che necessitano un sapiente uso di mitigatori.

Il *task B* è invece un questionario, quindi, se da un lato si può obiettare che produca risultati non autentici, dall'altro ha due pregi: innanzitutto, è possibile somministrarlo ad un numero molto più grande di studenti rispetto al primo, attraverso piattaforme digitali, servizio email, siti appositi (*Google Survey, Thesis Tool* ecc.). In secondo luogo, accoppiato al *task A*, permette agli studenti di iniziare a riflettere sulle parole ed espressioni utilizzate e dare inizio alla fase di metariflessione che trova nel *task C* una maggior esplicitzza.

Il *task C*, composto da un esercizio di *translation* e *back-translation* e da una fase di riflessione meta-linguistica, mira a verificare se gli studenti notano specifiche strategie di mitigazione e se esse risultano in qualche modo significative in fase di comprensione di un enunciato.

Ideale sarebbe accompagnare il test a un'analisi di testi scritti dagli studenti a cui viene somministrato. Ai fini del dottorato che il sottoscritto sta portando a termine, sono state infatti analizzate le tesi di laurea magistrale dei sei studenti dell'UU che partecipano al progetto e, in relazione all'uso di strategie mitigatorie, sono emersi alcuni aspetti sia negativi che positivi. Tra i primi possiamo riportare: bassa frequenza, realizzazioni linguistiche frutto di *transfer* negativo dalla L1, eccesso di esplicitzza e prolissità, difficoltà a veicolare la forza illocutiva. Tra i secondi: uso dell'impersonale, estemporanee realizzazioni linguistiche pragmaticamente efficaci e appropriate (*si presume che...*), semi-consapevolezza della necessità di modulare le proprie affermazioni.

Questa fase sperimentale del test servirà quindi anche a capire se vi è corrispondenza tra i risultati ottenibili attraverso l'analisi delle scritture e quelli ottenibili attraverso il test.

3.3 La somministrazione

Affinché il campione di studenti selezionato risulti il più omogeneo possibile si è deciso di selezionare studenti di italiano di livello B2/C1, frequentanti almeno il terzo anno di *Bachelor* (quindi già impegnati nella stesura della tesi) o già iscritti al *Master*.⁸ La realtà olandese non consente grandi numeri, ma un campione di 25/30 studenti circa dovrebbe comunque po-

8 In Olanda il *Bachelor* corrisponde alla nostra laurea triennale, mentre il *Master* alla laurea biennale o specialistica.

ter offrire un quadro abbastanza affidabile (Podesva, Sharma 2013, 84), in particolare se consideriamo questa fase come una fase iniziale per una sperimentazione di più ampio respiro.⁹

Sempre ai fini di una maggior obiettività è prevista la somministrazione di un breve test per valutare la competenza linguistica al momento della somministrazione, costituito da un *cloze*; inoltre sono stati formati due gruppi di controllo, uno composto da 5 studenti italiani e uno da 5 studenti olandesi che devono svolgere il test nella propria lingua madre, per poter avere un punto di riferimento al momento dell'analisi di quanto prodotto dagli studenti olandesi in lingua italiana.

Dopo una serie di riflessioni con i colleghi summenzionati, si è deciso di somministrare agli studenti che hanno aderito al progetto la versione del test senza il *task A*, dal momento che non sarebbe stato possibile, per questioni organizzative e logistiche, sottoporli ai tre *task* pensati originariamente; alcuni di questi studenti si trovano all'estero per soggiorni di studio, mentre gli altri non necessariamente frequentano tutti gli stessi corsi. Inoltre, obbligarli a presentarsi un dato giorno a una data ora per essere sottoposti a un test che nulla ha a che fare con la loro carriera universitaria, su pressione di un esterno (il sottoscritto), avrebbe potuto inficiare la buona riuscita della sperimentazione sottoponendo gli studenti a un ulteriore carico lavorativo oltre ai loro normali impegni universitari già di per sé pressanti.

Inoltre, alla fine del test, viene richiesto allo studente di fornire i seguenti dati: lingue conosciute e livello, lingue utilizzate per lo studio (ossia in quali lingue sono scritti i materiali di studio), soggiorni all'estero e durata.

Questo per poter verificare eventuali interferenze, oltreché della L1, di altre LS. Riflessioni di questo tipo, unitamente alla compilazione del test anche nella propria lingua (e volendo anche in altre LS conosciute) e alcuni debiti aggiustamenti, fungerebbero inoltre da spunto per analizzare l'uso dei mitigatori alla luce delle più recenti teorie della pragmatica interculturale e dell'interlingua (Kecskes 2014; Infantidou 2014) e cercare risposte ad ulteriori domande come:

- Come cambia il comportamento linguistico in base al contesto in cui ci si trova ad operare?
- È possibile fare una correlazione tra livello di lingua e acquisizione della competenza pragmatica?
- Una consapevolezza metapragmatica della propria lingua può essere trasferibile anche ad altre lingue?

I tentativi di rispondere a queste e ad altre domande vanno nella direzione di una didattica della lingua accademica che sappia porsi in un'ottica

9 A tal proposito si rinnova l'invito, già rivolto a quanti presenti alla presentazione svoltasi all'interno del convegno del febbraio 2017 della DILLE, a contattare il sottoscritto se interessati ad utilizzare, implementare e mettere alla prova il test qui presentato.

contrastiva, semiotica e interculturale e che funga da punto di partenza per un esame etnografico degli stilemi, degli apparati comunicativi e dai repertori retorici che, nelle varie lingue e culture, rappresentano e contraddistinguono le forme convenzionali dell'ordine del discorso accademico.

4 Conclusioni

Abbiamo visto che sapersi muovere tra i generi dell'accademia con disinvoltura e riuscire a sviluppare una sensibilità alla testualità oltreché nella propria L1 anche in L2 può risultare fondamentale per uno studente di italiano LS o per uno studente straniero che decide di compiere i propri studi, o parte di essi, in Italia. Questo non solo per assicurare il successo nella carriera universitaria prescelta, ma anche per porre le basi del proprio futuro professionale e/o accademico. La necessità e l'importanza quindi di lavorare sulla lingua italiana come lingua accademica sia dal punto di vista della ricerca che da quello della glottodidattica si rivelano in tutta la loro urgenza, a fronte del *gap* che ancora ci separa da altre tradizioni accademiche, confermate inoltre da numeri e statistiche (sia all'estero che in Italia) e da considerazioni secondo le quali, per quanto l'inglese occupi una posizione egemonica nella comunicazione scientifico-accademico, permangono delle nicchie in cui la lingua italiana rivendica il proprio spazio e riesce ad attrarre studiosi stranieri. Negli ultimi anni, sulla scorta della spinta all'internazionalizzazione e grazie all'impegno dei centri linguistici universitari in Italia (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari, AICLU) e all'estero (Associazione Europea dei Centri Linguistici Universitari, CERCLES), la ricerca si è mossa ed è stato possibile apprezzare una rinnovata attenzione verso questa variante sociolinguistica dell'italiano.

Lo strumento presentato in queste pagine si muove quindi in questa direzione e pertanto, alla luce della tradizione di studi sulla mitigazione e delle sperimentazioni passate, si auspica che possa offrire interessanti intuizioni sull'acquisizione e l'uso da parte di studenti universitari stranieri di strategie mitigatorie, risorsa retorico-pragmatica fondamentale per ottenere il consenso del lettore e costruirsi il proprio spazio all'interno di una comunità come quella scientifico-accademico.

Come sottolineato nel corso di queste pagine, il test *multitask* in questione dovrebbe sempre essere accompagnato da una pratica di osservazione costante e monitoraggio delle scritture degli studenti testati, al fine di rendere un quadro quanto più affidabile e fornire risposte quanto più esaurienti. Nel corso dei prossimi 4 mesi ci si augura di aver testato tutti quanti gli studenti coinvolti nel progetto e poter presentare alcuni risultati preliminari all'interno della tesi di dottorato del sottoscritto, in attesa di una pubblicazione più esaustiva su rivista.

Questo, con l’augurio che possa risultare utile a quanti impegnati nell’insegnamento dell’italiano LS (ma anche L2), nella ricerca sull’italiano come lingua per lo studio e sulla pragmatica interculturale.

Tabella 1. Quadro sinottico dei principali studi sulla mitigazione

	Contenuto proposizionale	Illocuzione		Origine deittica
		Forza illocutiva	Condizioni di felicità	
Lakoff 1973	Hedges			
Fraser 1975		Hedged performatives		
Brown, Levinson 1978	Hedges	Hedges	Hedges	
Prince, Frader, Bosk 1982	Approximators (adaptor, rounder)		Plausibility shields	Attribution shields
Hyland 1996, 1998	Content- motivated hedges	Reader-motivated hedges	Reader-motivated hedegs	
Caffi 1999, 2001, 2007	Bushes	Hedges	Hedges	Shields
Diewald 2006	Characterizing hedges		Perspectivizing hedges	
Walaszewska 2014	Hedges (RT perspective)			

Appendice: Il test

A. Conversation elicitation task

Istruzioni: per compito questa settimana avete dovuto leggere attentamente un testo scritto da un vostro compagno. Pensate o cercate di trovare uno o più aspetti di cui non siete soddisfatti (25 minuti). Quando vi sentite pronti per parlare con il vostro compagno attivate il registratore: discutete e scambiatevi delle idee sui testi che avete scritto, ma parlando di un testo alla volta, non di entrambi contemporaneamente.

Ricordate che potete anche commentare aspetti positivi ☺ (tempo discussione: max 20 minuti)

Leggete le seguenti domande come aiuto per dare il feedback al tuo compagno.

Domande sull'organizzazione:

1. L'organizzazione strutturale è chiara? Nel testo si riconoscono tre parti corrispondenti all'introduzione, al corpo del testo e alle conclusioni?
2. L'introduzione è breve e va dritta al punto centrale? Indica le principali idee che verranno discusse nel corpo del testo?
3. A ciascun paragrafo corrisponde uno specifico blocco semantico?
4. La conclusione riesce a riassumere i punti principali dell'argomentazione?
5. Le idee sono collegate adeguatamente?

Domande sul contenuto:

1. L'idea del tuo compagno è chiara? O non sei sicuro di quello che lui pensa?
2. Le idee sono rilevanti e pertinenti e ben argomentate da prove e esempi? Gli argomenti sono presentati in maniera logica e chiara?
3. Le argomentazioni sono ben sviluppate di paragrafo in paragrafo oppure il tuo compagno si ripete?

Domande sulla lingua:

1. Il lessico e la struttura delle frasi sono varie oppure abbondano ripetizioni?
2. I connettivi sono usati appropriatamente oppure ti confondono e pregiudicano la comprensione del testo?
3. Le frasi sono grammaticalmente accurate?

B. Questionario

Istruzioni: in riferimento al testo del tuo compagno, cosa diresti in queste ipotetiche situazioni? Immagina di rivolgerti al tuo compagno e scrivi le tue risposte.

1. Se pensi che il suo testo non sia molto ben organizzato, a tal punto che risulta difficile seguire le sue idee, cosa gli diresti?
2. Se pensi che in certi passaggi del testo non riesce a supportare le sue affermazioni con esempi pertinenti e prove, cosicché i suoi argomenti faticano a convincere il lettore, cosa gli diresti?
3. Se pensi che a volte vada fuori tema, cosa gli diresti?
4. Se pensi che lui usi pochi connettivi, cosicché il suo testo sembra mancare di coesione, cosa gli diresti?

C. Translation-Reflection task

Istruzioni: leggi attentamente i testi A, B, C e D e prova a tradurli nella tua lingua; una volta fatto, senza guardare i testi in italiano, traduceteli di nuovo in italiano. Poi, a coppie, discutete dei testi originali e cercate di spiegarne le differenze; poi verificate se nelle traduzioni le differenze sono rimaste.

- A Nonostante le teorie di Brown e Levinson abbiano ricevuto giustamente molti consensi all'interno della comunità scientifica, non sono mancate discussioni sulla loro effettiva valenza universale.
- B La mancanza di universalità delle teorie di Brown e Levinson sarebbe stata messa in luce più di una volta.
- C Nonostante abbiano ricevuto giustamente molti consensi all'interno della comunità scientifica, la mancanza di universalità delle teorie di Brown e Levinson è stata messa in luce più di una volta.
- D Nonostante la presunta mancanza di universalità, le teorie di Brown e Levinson hanno comunque ottenuto un vasto consenso presso la comunità scientifica.

Se dovessi trovare un ordine a queste 4 frasi come le ordineresti e secondo quale logica, quale parametro, quali criteri? Motiva la tua scelta (anche nella tua lingua).

Bibliografia

- Adam Smith, Diana (1984). «Medical Discourse: Aspects of Author's Comment». *English for Specific Purposes*, 3, 25-36.
- Andersen, Gisle (2001). *Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation: a Relevance-Theoretic Approach to the Language of Adolescents*. Amsterdam: John Benjamins.
- Atkinson, Dwight (1999). *Scientific Discourse in Sociohistorical Context. the Philosophical Transactions of the Royal Society of London, 1675-1975*. Mahwah: LEA.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Ballarin, Elena; Begotti, Paola; Toscano, Anna (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Guerra: Perugia.
- Behnam, Biok; Naeimi, Amin; Darvishzade, Ali (2012). «A Comparative Genre Analysis of Hedging Expressions in Research Articles: Is Fuzziness Forever Wicked?». *English Language and Literature Studies*, 2(2), 20-38.
- Bella, Spyridoula (2012). «Pragmatic Development in a Foreign Language: a Study of Greek FL Requests». *Journal of Pragmatics*, 44, 1917-47.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1978). «Universals in Language Usage: Politeness Phenomena». Goody, Esther N. (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-311.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, Ellen (1993). «Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence». Blum-Kulka, Shoshana; Kasper, Gabriele (eds.), *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press, 43-57.
- Caffi, Claudia (1991). «Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche». Lavinio, Cristina; Sobrero, Alberto (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*. Firenze: La Nuova Italia, 71-98.
- Caffi, Claudia (1999). «On Mitigation». *Journal of Pragmatics*, 31, 881-909.
- Caffi, Claudia (2001). La mitigazione. *Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT Verlag
- Caffi, Claudia (2007). *Mitigation*. Amsterdam: Elsevier.
- Carli, Augusto (1999). «La mitigazione nella lezione universitaria». Ciliberti, Anna; Anderson, Laurie (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica*. Milano: Franco Angeli, 84-101.
- Czerwionka, Lori (2012). «Mitigation: the Combined Effects of Imposition and Certitude». *Journal of Pragmatics*, 44, 1163-82.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti.

- Fragai, Elisabetta; Fratter, Ivana; Jafrancesco, Elisabetta (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Franken, Nathalie (1997). «Vagueness and Aproximation in Relevance Theory». *Journal of Pragmatics*, 28, 135-51.
- Fraser, Bruce (1975). «Hedged Performatives». Cole, Peter; Morgan, Jerry L. (eds.), *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 187-210.
- Fraser, Bruce (2010). «Pragmatic Competence: The Case of Hedging». Kaltenböck, Gunther (ed.), *New Approaches to Hedging*. England: Emerald, 15-34.
- Gotti Maurizio (1996). *Robert Boyle and the Language of Science*. Milano: Guerini Scientifica.
- Holmes, Janet (1988). «Doubt and Certainty in ESL Textbooks». *Applied Linguistics*, 9, 21-43.
- Hyland, Ken (1994). «Hedging in Academic Writing and EAP Textbooks» [online]. *English for Specific Purposes*, 13(3), 239-56. URL <https://googl/r2627H> (2018-03-22).
- Hyland, Ken (1996). «Writing Without Conviction? Hedging in Science Research Articles». *Applied Linguistics*, 17(40), 433-54.
- Hyland, Ken (1998). *Hedging in Scientific Research Articles*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Hyland, Ken; Tse, Polly (2004). «Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal». *Applied Linguistics*, 25(2), 156-77.
- Hu, Guangwei; Cao, Feng (2011). «Hedging and Boosting in Abstracts of Applied Linguistics Articles: A Comparative Study of English- and Chinese-Medium Journals». *Journal of Pragmatics*, 43, 2795-809.
- Ifantidou, Elly (2014). *Pragmatic Competence and Relevance*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Itakura, Hiroko (2013). «Hedging Praise in English and Japanese Book Reviews». *Journal of Pragmatics*, 45, 131-48.
- Itani, Reiko (1995). «A Relevance-Based Analysis of Lakoffian Hedges: Sort Of, a Typical and Technically». *UCL Working Papers in Linguistics*, 7, 87-105.
- Kaltenböck, Gunther (2010). *New Approaches to Hedging*. England: Emerald.
- Kecskes, Ivan (2014). *Intercultural Pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kronick, David (1991). *Scientific and Technical Periodicals of the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Guide*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Lakoff, George (1973). «Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts». *Journal of Philosophical Logic*, 2, 459-508.
- Mazzotta, Paola (2011). «Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica». Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti, 73-108.

- Mezzadri, Marco (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio*. Parma: Uni.Nova.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Libro Bianco degli Stati Generali della Lingua nel mondo 2016*. Roma: MIUR.
- Miskovic-Lukovic, Mirjana (2009). «Is There a Chance that I Might Kinda Sort of Take You Out to Dinner?: The Role of the Pragmatic Particles Kind of and Sort of in Utterance Interpretation». *Journal of Pragmatics*, 41(3), 602-25.
- Myers, G. (1989). «The Pragmatics of Politeness in Scientific Articles». *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Nguyen, Thi Thuy Minh (2008). «Modifying L2 Criticisms: How Learners Do It?». *Journal of Pragmatics*, 40, 768-91.
- Podesva, Robert J.; Sharma, Devyani (2013). *Research Methods in Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prince, Ellen; Frader, Joel; Bosk, Charles (1982). «On Hedging in Physician-physician Discourse». Di Pietro, Robert J. (ed.), *Linguistics and the Professions = Proceedings of the Second Annual Delaware Symposium on Language Studies*. Norwood: Ablex, 83-97.
- Salager-Meyer, Françoise (1997). «I Think that Perhaps You Should: a Study of Hedges in Written Scientific Discourse». *Functional Approaches to Written text. Classroom Applications*, vol. 1, 127-43
- Salager-Meyer, Françoise; Alcaraz Ariza, María Ángeles (2004). «Negative Appraisals in Academic Book Reviews: A Cross-Linguistic Approach». Candlin, Cristopher N.; Gotti, Maurizio (eds.), *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang, 149-72.
- Scarcella, Robin (2003). *Academic English. A Conceptual Framework* [online]. Technical Report. Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute. URL <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4> (2018-03-22).
- Schmidt, Richard (1990). «The Role of Consciousness in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11, 129-58.
- Shapin, Steven (1984). «Pump and Circumstance: Robert Boyle's Literary Technology». *Social Studies of Science*, 14(4), 481-520.
- Sperber, Dan; Wilson, Deirdre (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford; Cambridge: Blackwell Publishers.
- Swales, John (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walaszewska, Ewa (2014). «How to Signal Lexical Concept Adjustment». *International Review of Pragmatics*, 6(2), 240-62.
- Zadeh, Lotfi A. (1965). «Fuzzy Sets». *Information and Control*, 8(3), 338-53.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Internazionalizzazione dell'internazionalità Azioni a supporto delle matricole 'straniere' nei corsi accademici in italiano

Roberta Grassi

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Abstract This work argues for the acknowledgement of the presence and peculiarities of 'international' students – particularly, Italy-educated minority language or '1.5 Generation' students – in non-internationalised courses in Italian universities. The mixed integrative model of linguistic education policy applied at the University of Bergamo is presented and discussed in view of the data gathered through a survey on the sociolinguistic background and academic-related communicative needs of such students, alongside with a comparative survey of the results, in the 'Academic Italian entry test' at the University of Bergamo, of 'native' vs 'foreign' vs 'Italy-educated immigrant' students.

Sommario 1 Studenti alloglotti in università: profili generali. – 2 Matricole alloglotte con diploma italiano: motivi per la loro identificazione. – 3 L'offerta rimediatale e di rinforzo: prospettive di modulazione. – 4 Efficacia del percorso rimediatale 'misto': i dati raccolti. – 4.1 Il Questionario TVI. – 4.2 Il Questionario CIS. – 5 Conclusioni.

Keywords ICLHE. Bilingual education. Minority language university students. Academic discourse.

1 Studenti alloglotti in università: profili generali



Questa presentazione ha per tema un risvolto dell'internazionalizzazione universitaria che, per il suo carattere di mero dato di fatto e non di progettazione consapevole, ricercata e promossa, è più corretto definire 'internazionalità' piuttosto che 'internazionalizzazione'. La tematica che si affronterà non riguarda infatti i corsi universitari cosiddetti 'internazionalizzati', bensì gli studenti iscritti ai Corsi di Studi (da qui: CdS) in italiano; studenti per i quali l'italiano non è però lingua materna, o non è la sola lingua materna.

Una parte percentualmente minoritaria di questi soggetti ha un diploma di scuola superiore conseguito all'estero – e, ciò che più conta, studiando in una lingua diversa dall'italiano. Per quanto diverse le loro provenienze e competenze, la loro identificazione tramite l'anagrafica d'ateneo è sempre immediatamente possibile, anche dal solo dato del diploma estero. È vero

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-22

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

che un diploma estero non corrisponde necessariamente ad un percorso di scolarizzazione in lingue diverse dall'italiano – pensiamo agli studenti della Svizzera italiana, o di istituti italiani nel mondo. Ma insomma: gli iscritti non italofoeni con diploma estero sono, all'occorrenza, individuabili con una buona approssimazione.

Vi è però un'altra parte di studenti per i quali l'italiano non è lingua materna, o non è la sola lingua materna; meglio ancora, non è la (sola) lingua di scolarizzazione – i dati pertinenti sono infatti almeno di questi due ordini: lingua materna (cf. Andorno, Valentini, Grassi 2017 per un inquadramento del concetto di 'lingua materna' nelle sue diverse sfaccettature) e lingua dello studio (sull'italiano per lo studio cf. Grassi, Bozzone Costa, Valentini 2002; Balboni, Mezzadri 2014). Studenti con un simile profilo rappresentano una parte assolutamente maggioritaria rispetto alla precedente – almeno, nella realtà dell'ateneo bergamasco. Si tratta degli esponenti della cosiddetta 'Generazione 1.5' (Rumbaut, Ima 1988), o anche seconda generazione piena. Una coorte che raccoglie studenti con uno e entrambi i genitori alloctoti, nati o giunti in Italia in qualche punto della loro esistenza, e conseguentemente inseriti nella scuola italiana in qualche momento della loro scolarizzazione. Momento che può essere la scuola primaria o dell'infanzia, ma anche una fase successiva qualsiasi. Stiamo parlando dunque di soggetti in possesso di un diploma italiano; il che li rende, per l'anagrafica d'Ateneo, indistinguibili a priori dagli italofoeni nativi.¹

L'invisibilità di questa componente internazionale dei corsi non internazionalizzati già la dice lunga sul *monolingual bias* (Cook 1997) che aleggia su questo contesto. Ulteriori riflessioni in merito sono offerte nel paragrafo seguente.

2 Matricole alloctote con diploma italiano: motivi per la loro identificazione

Prima di proseguire, una domanda che ha certamente senso volersi porre. Abbiamo lamentato le difficoltà di identificare 'a monte' i soggetti con madrelingua non (solo) italiana, in particolare con un percorso di scolarizzazione condotto non interamente in italiano, seppur in possesso di un diploma italiano. Quest'ultima loro caratteristica rende ragionevole chiedersi se abbia senso voler identificare, e quindi distinguere, tali soggetti dagli altri.

1 La registrazione agli uffici non offre dati oltre la cittadinanza per tentarne un'identificazione a monte. Ma il dato di cittadinanza non è solo insufficiente (e a ben vedere non pertinente): è anche poco indicativo perché, perlomeno nella realtà che conosciamo, il *software* non obbliga a dichiarare tutte le cittadinanze, ma una soltanto. Sappiamo per certo che molti soggetti, per il solo fatto di iscriversi ad una università italiana, se in possesso *anche* di una cittadinanza italiana, dichiarano quella solamente, rendendo così invisibile la loro internazionalità.

Il diploma regolarmente rilasciato da una scuola superiore italiana è titolo d'accesso all'università, e queste nostre istanze di differenziazioni ulteriori potrebbero farci tacciare a nostra volta di essere mosse da un *monolingual bias* 'al contrario'. A questa domanda non proporremo qui una risposta deduttiva, basata su argomenti teorici (che pure non mancherebbero).² Avanziamo invece argomenti per una risposta induttiva, empirica, basata su dati di esperienza. L'esperienza è la seguente.

La ben nota Riforma introdotta con D.M. 270/04 ha reso obbligatoria, in ogni CdS universitario italiano, una o più prove di valutazione iniziale (che qui chiameremo TVI, test di valutazione iniziale) per la verifica del possesso di 'conoscenze di base' ritenute indispensabili per affrontare il CdS prescelto.

Presso l'Università degli Studi di Bergamo, nello specifico nei CdS in Lingue e Letterature straniere moderne (da qui: Lingue) e Scienze della Comunicazione (da qui: SCO), è stato adottato, tra altri, anche un TVI di italiano, con gli obiettivi che l'ordinamento didattico così declina: «per la lingua italiana [si richiede] una competenza linguistico-comunicativa avanzata, declinata nella capacità di comprensione scritta, sintesi e corretta elaborazione di testi dei diversi ambiti disciplinari del percorso universitario». Conformemente a ciò, il test, preparato da chi scrive, si configura come un test di italiano per lo studio accademico per nativi³ (ItalStudio L1 nel comodo acronimo di Balboni, Mezzadri 2014).

All'inizio di questo paragrafo si parlava di fondamenti empirici dell'opportunità di identificare le matricole 'straniere' per ragionare su azioni di rinforzo linguistico dedicate. Qui di seguito mostriamo (fig. 1) lo storico dei risultati del TVI di italiano negli ultimi 4 anni, distinti in tre categorie: italofoeni nativi con scolarizzazione in italiano; italofoeni non nativi con scolarizzazione e diploma all'estero, e italofoeni non nativi con diploma italiano.

2 La letteratura sull'educazione in immersione è particolarmente vasta. Riferimenti essenziali sono i lavori di Cummins (es. 1996) e Swain (es. Swain, Lapkin 1982). Sui bisogni specifici della Generazione 1.5 vi sono lavori interessanti soprattutto in riferimento alla scrittura accademica (cf. per es. Harklau, Losey, Siegal 1999).

3 Maggiori dettagli sulla struttura del test in Grassi, Nuzzo 2011.

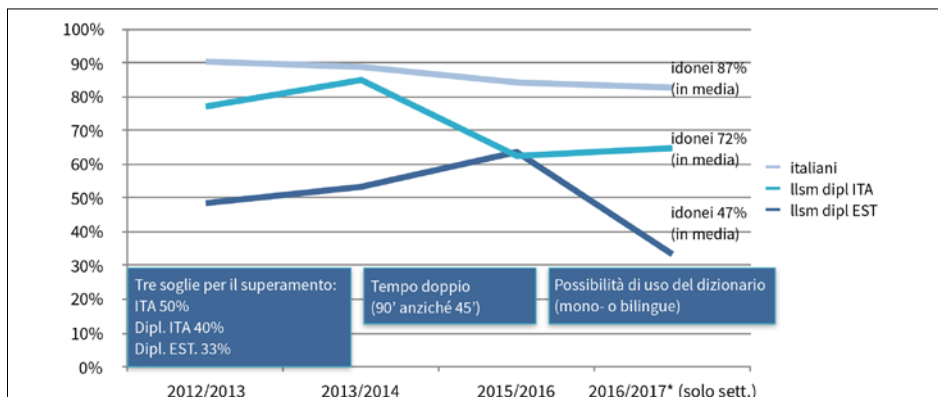


Figura 1. Idonei TVI dal 2012

Viste le nostre osservazioni iniziali circa le difficoltà di individuazione dei soggetti alloglotti, pare opportuno illustrare come si pervenga all'individuazione delle tre categorie citate in figura 1. Tale identificazione, necessaria per definire la soglia per il superamento del test per gli appartenenti a ciascuna categoria, avviene per approssimazioni successive. Ha inizio 'a monte', prima del test, con controlli preliminari sui dati di diploma e di cittadinanza; prosegue durante il test, quando, in occasione dell'appello nominale, tutti i soggetti alloglotti presenti vengono sollecitati a segnalarsi per ottenere a) tempo doppio per lo svolgimento del test, nonché b) l'uso di un dizionario. Inoltre, il test stesso, informatizzato, prevede d'obbligo la risposta ad alcune domande mirate circa la lingua materna e di scolarizzazione. Infine, controlli incrociati 'a valle' sulle dichiarazioni rese dai soggetti durante il test⁴ permettono di rifinire le categorizzazioni acquisite.

Prima di commentare i dati riportati in figura 1, è importante esplicitare che essi riguardano le percentuali di superamento del test *già tenendo conto* sia dell'applicazione delle soglie differenziate sia delle modalità differenziate di somministrazione. In un'ottica di *facilitazione* e non di semplificazione (cf. Grassi, Bozzone Costa, Valentini 2002; Balboni 2014, 172), non sono invece differenziati i test, che provengono tutti da una stessa banca dati randomizzata.

Ciò premesso, in figura 1 si vede che la media di superamento del test sugli ultimi 4 anni, per gli italofoeni nativi, è dell'87%. In rapporto a questo dato, per gli immatricolati 'stranieri' con diploma italiano la stessa media si distacca di-15 punti percentuali (72%); infine, per i diplomati all'estero

4 Autocertificazioni richieste ai soggetti; estrazione di dati ulteriori tramite di servizi informatici d'Ateneo.

si hanno addirittura 40 punti percentuali in meno di idonei (47% vs 87%).

Come si può notare anche da questi dati complessivi,⁵ nonostante i diversi correttivi applicati (come detto: soglie e tempistiche differenziate, ausili aggiuntivi a disposizione), vi sono vistose differenze tra le tre macro-categorie: e proprio tali differenze costituiscono il primo pilastro della nostra argomentazione a favore dell'utilità di identificare gli appartenenti a queste categorie di soggetti.

3 L'offerta rimediale e di rinforzo: prospettive di modulazione

Come è noto, l'OFA (Obbligo Formativo Aggiuntivo) generato dal mancato superamento del TVI va colmato entro il primo anno. Lo studente con OFA è dunque obbligato a recuperare l'eventuale debito; ma anche l'Università, dal canto suo, è esplicitamente tenuta ad offrire percorsi per permettere questo recupero. Proprio tale obbligo di legge, in carico all'istituzione universitaria, costituisce il secondo elemento portante della nostra argomentazione.

Prima di vedere in concreto il percorso offerto nel nostro Ateneo, un sintetico inquadramento della questione generale. Gli scenari di integrazione dei soggetti non nativi della lingua nella quale è impartita l'istruzione universitaria sono, secondo Macaro (in questo volume) fondamentalmente tre (più uno):

- a. il modello che prevede un anno preparatorio;
- b. il modello 'selettivo', che seleziona in ingresso (anche) sulla base delle competenze linguistiche, impedendo di fatto l'accesso ai propri corsi a chi sia privo di una competenza avanzata;
- c. il modello 'integrativo', che accoglie tutti e predispose al proprio interno iniziative di supporto linguistico per coloro che ne evidenziano la necessità.

Vi è infine, tutt'altro che raro nella realtà dei fatti, un quarto 'modello', che - sempre seguendo Macaro - potremmo definire 'dello struzzo', consistente nell'assenza di un dibattito o di una politica linguistica esplicita da parte dell'istituzione.⁶

5 Non è possibile analizzare qui i *trend* delle diverse annualità; precisiamo soltanto che, per l'a.a. in corso, i dati sono parziali (riguardano cioè solo l'appello iniziale, non i due rimediali); questo spiega l'apparente flessione sulle tre categorie.

6 Ci pare di vedere in alcuni contesti (per es. in quello statunitense), un modello ulteriore, affine a quello dell'anno preparatorio ma in qualche misura più 'separatista', che prevede una distribuzione degli studenti con *background* alloglotto preferibilmente in *college* 'dedicati', detti *community college* («inclusive institutions that welcome all who desire to learn, regardless of wealth, heritage, or previous academic experience», secondo il sito ufficiale dell'Associazione Americana dei Community College: <https://www.aacc.nche.edu/research-trends/>, 2017-06-26).

All'interno del modello 'integrativo', che ci interessa qui in particolare, si possono attuare misure in diverse direzioni. Nell'impossibilità di addentrarci qui nella discussione teorica retrostante,⁷ diremo che gli approcci possono essere fondamentalmente di due tipi: linguistico o disciplinare. Nella prospettiva linguistica, che è quella messa a fuoco qui, si possono poi realizzare percorsi rimediali, oppure di rinforzo. Mentre l'approccio rimediale parte dalla constatazione di una 'carenza' (ed è infatti criticato per la sua visione 'deficitaria' del soggetto alloglotta), l'orientamento al 'rinforzo' ha l'obiettivo, necessariamente più ampio – e soprattutto non ancillare rispetto alla strutturazione linguistico-contenutistica di singoli corsi o esami – di rafforzare e ampliare le competenze comunicative in L2, generando (possibilmente, ma non primariamente e non direttamente) un riverbero positivo anche sul dominio accademico, o addirittura sul superamento del singolo esame.⁸

Sebbene per l'ateneo bergamasco nel suo complesso non si possa a rigore parlare di modello 'integrativo', le attività che abbiamo succintamente richiamato sopra⁹ fanno parte di una serie di azioni affini a tale modello.

L'offerta di recupero TVI di italiano presso i corsi di studi in Lingue e SCO dell'Università degli Studi di Bergamo è modulata cercando di tenere conto di bisogni quantitativamente e qualitativamente diversi tra soggetti italo-foni nativi e non nativi. È in questo senso che vediamo, nel nostro Ateneo, un tentativo di consapevole 'internazionalizzazione' rispetto alla 'internazionalità' già ben radicata anche nei corsi in lingua italiana. Presso l'ateneo bergamasco è infatti in atto, per il recupero del TVI di italiano, una scelta rimediale mista, strutturata sulla base di due prospettive: a) una prospettiva rimediale in parte trasversale a italo-foni e alloglotti e in parte dedicata ai soli alloglotti (modulata, oltre che in materiali in autoapprendimento di diverso grado di difficoltà, anche in un corso di recupero TVI per nativi e un altro per non nativi, con facoltà per tutti gli interessati di frequentare entrambi), a cui si aggiunge, per i soli alloglotti e b) in una prospettiva di rinforzo delle competenze in italiano lingua seconda, la possibilità di frequentare gratuitamente i corsi del Centro di Italiano per Stranieri (CIS¹⁰).

7 Cf. ad es. Valdés 2004. Maggiori elementi anche in Mezzadri 2016, la cui modellizzazione distingue tra competenze disciplinari e microlinguistiche (dette ItalStudioS) e competenze della lingua dello studio in generale (ItalStudioG).

8 Entrambe le prospettive presentano problemi impossibili da sintetizzare qui. Rimandiamo a Bunch, Kibler 2015 per un inquadramento delle criticità principali.

9 E altre ancora, di cui non trattiamo qui: per esempio, sul versante rimediale disciplinare, negli ultimi anni il CdS in Lingue e letteratura straniere moderne ha attuato dei percorsi di supporto per studenti italo-foni non nativi legati ad alcune discipline, tra cui la storia, la linguistica, la letteratura italiana.

10 Attivo in Università di Bergamo dal 1978 e dal 2016 coordinato da chi scrive, è attualmente incardinato presso il Centro Competenza Lingue.

Il CIS offre infatti a tutti gli studenti 'stranieri', 'alloglotti', 'internazionali' o 'immigrati'¹¹ presenti in sede (studenti in scambio, iscritti ai corsi triennali, magistrali, di dottorato) corsi gratuiti, modulati a loro volta in corsi di italiano generale (da A1 a C2) e in corsi per scopi speciali connessi con lo studio accademico di taglio microlinguistico (per es. «Italiano per le scienze umanistiche») o per abilità connesse alla comunicazione accademica (per es. corsi di Scrittura o per «Saper argomentare»).

4 Efficacia del percorso rimediale 'misto': i dati raccolti

Dopo questa indispensabile contestualizzazione, arriviamo ad illustrare i dati da noi raccolti.

Abbiamo sottoposto due questionari¹² online, in parte simili, agli utenti internazionali di entrambi i percorsi citati al § 3. Per la precisione, il primo questionario (questionario TVI) ha raggiunto tutti gli immatricolati alloglotti passati attraverso le sessioni TVI di settembre 2015 e settembre 2016. Il secondo questionario è stato invece somministrato a tutti i soggetti frequentanti corsi del CIS nel I semestre 2016/17 - separando opportunamente studenti in scambio temporaneo da iscritti ai nostri CdS.

Gli obiettivi dei due questionari erano molteplici; daremo qui di seguito un sintetico rendiconto delle finalità prevalenti, ovvero:

- a. conoscere meglio la composizione effettiva dell'utenza di entrambi i percorsi;
- b. rilevare i bisogni comunicativi sentiti come prioritari da tale utenza e, su tale base,
- c. indagare il grado di soddisfazione rispetto a ciascun percorso.

Inoltre, con riferimento al solo questionario CIS:

- a. indagare differenze e convergenze nei bisogni comunicativi di studenti in mobilità vs studenti alloglotti iscritti a CdS presso l'ateneo bergamasco, e quindi,
- b. riflettere sull'adeguatezza nella modulazione dei corsi CIS offerti distintamente all'insieme degli appartenenti ai due profili ora citati.

In questa sede si discuterà solamente la parte di risultati di maggiore pertinenza rispetto al tema fin qui impostato.

¹¹ Sulle connotazioni e implicazioni delle diverse diciture rimandiamo a Pugliese, in questo volume.

¹² La composizione e la somministrazione dei questionari hanno visto la preziosa collaborazione di Luisa Fumagalli del CIS, che qui sentitamente ringraziamo.

4.1 Il Questionario TVI

Il questionario relativo al percorso rimediale TVI è stato inoltrato via e-mail a 172 soggetti,¹³ corrispondenti agli immatricolati identificati come alloggiati (vedi §§ 1 e 2) dei CdS in Lingue e SCO nell'anno accademico in corso (2016/17) e nel precedente, ottenendo riscontro da 98 soggetti (il 55% dei destinatari).

Le prime informazioni utili riguardano l'effettiva composizione del campione rispetto alla lingua di scolarizzazione, raffigurata in figura 2.

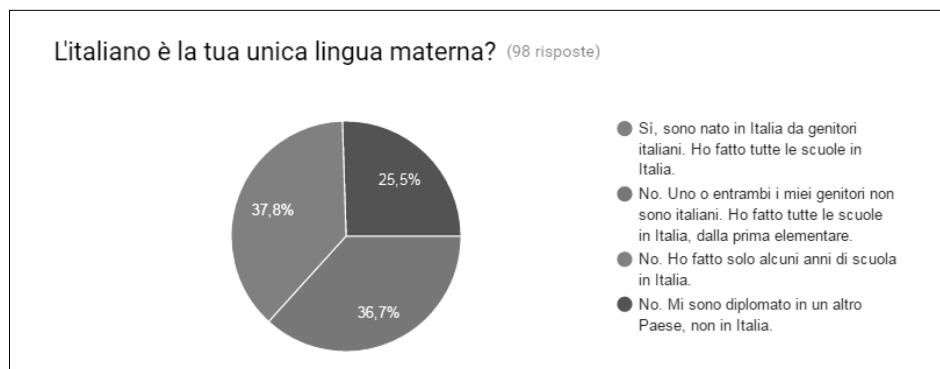


Figura 2. Composizione del campione TVI: la lingua di scolarizzazione

Come si vede, degli studenti con profilo plurilingue, solo il 25% ha un diploma estero. Nel restante 75% con diploma conseguito in Italia sono già distinguibili due macro-profilo: coloro che si sono scolarizzati completamente in italiano, e coloro che hanno una scolarizzazione compiuta anche in altre lingue. Il dato è quasi pari: tutte le scuole in Italia il 36,7%, solo in parte il 37,8%.

Indagando ulteriormente la composizione di quest'ultimo sottoinsieme del campione, il quadro risulta suddiviso piuttosto equamente su tutti e tre gli ordini scolastici, con una preponderanza dell'innesto durante la scuola media: il 30% fa il suo ingresso nella scuola italiana durante la scuola primaria, il 40,5% durante la scuola secondaria inferiore, il 27% durante le scuole superiori.

¹³ Corrispondenti a circa l'8% degli immatricolati ai CdS citati, sulla media delle due annualità.

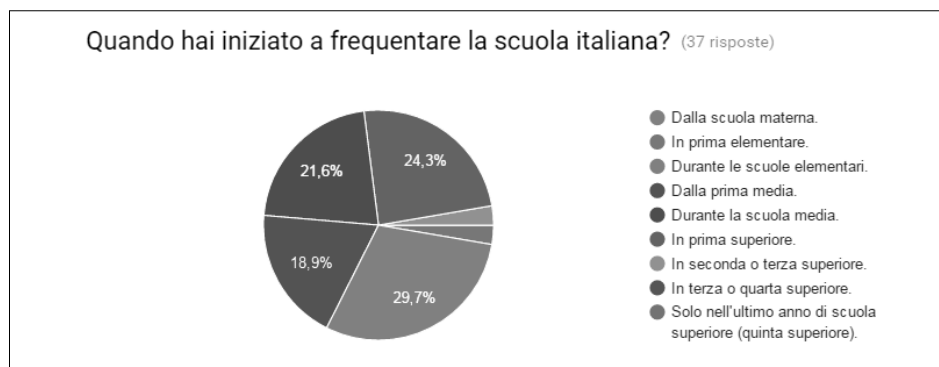


Figura 3. Age of onset nell'italiano per lo studio

Il dato ci pare particolarmente rappresentativo della poliedricità dell'utenza ai cui bisogni ItalStudio si ambirebbe dare risposta. Naturalmente, non è legittimo correlare direttamente l'età di arrivo in Italia, o di avvio alla scolarizzazione in italiano, al fine di predire il grado di competenza comunicativa generale e nell'ItalStudio in particolare. Tuttavia, il dato resta tra i principali predittori (cf. Andorno, Valentini, Grassi 2017) e un quadro così frastagliato, nonostante il comune denominatore del diploma italiano, rende davvero difficile impostare un percorso rimediale o di rinforzo unificato.¹⁴

Dopo questo inquadramento della composizione del campione, vediamo nel merito alcuni dati sulla fruizione del percorso rimediale (fig. 4).

14 Di fronte ad un'altissima variabilità di competenze nei frequentanti, il percorso di recupero TVI aggiuntivo e specifico per alloggiati previsto è uno soltanto. La soluzione adottata, e siamo consapevoli della sua insufficienza, consiste nella modulazione del percorso sulla base delle competenze di volta in volta prevalenti. Nel caso di una frequenza prevalente di studenti con competenze inferiori o pari a B1/B2 si usano materiali ItalStudio L2 appositi, fortemente facilitati; viceversa, davanti ad una presenza prevalente di soggetti con competenza uguale o superiore a C1 si utilizzano gli stessi materiali del percorso per italofoni (dunque ItalStudio L1), affrontati però con un maggior grado di facilitazione rispetto a quanto non si faccia con i nativi.

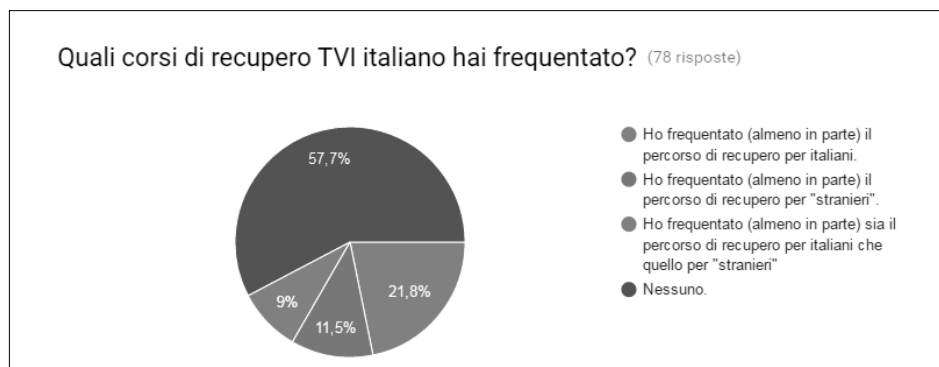


Figura 4. Fruizione del percorso di recupero TVI

Eliminati dal conteggio coloro che hanno superato immediatamente il TVI, il 58% degli altri dichiara di non avere seguito nessun percorso di recupero. Tra chi ha seguito i percorsi di recupero, prevale la frequenza del corso dedicato alle matricole italofone native (21,8%), mentre l'11,5% ha seguito il percorso per stranieri e il 9% entrambi. Questo è pure un posizionamento interessante, in quanto riflette un'autovalutazione di competenze da un lato, e un percezione identitaria dall'altro.

Poiché uno degli scopi principali della ricognizione condotta era valutare l'adeguatezza del percorso offerto, non sono mancati quesiti di gradimento in merito; riteniamo positivo il riscontro di utilità fornito dal 78,8% dei frequentanti (fig. 5), anche se questo riscontro non significa che la proposta in essere sia la migliore possibile, naturalmente.

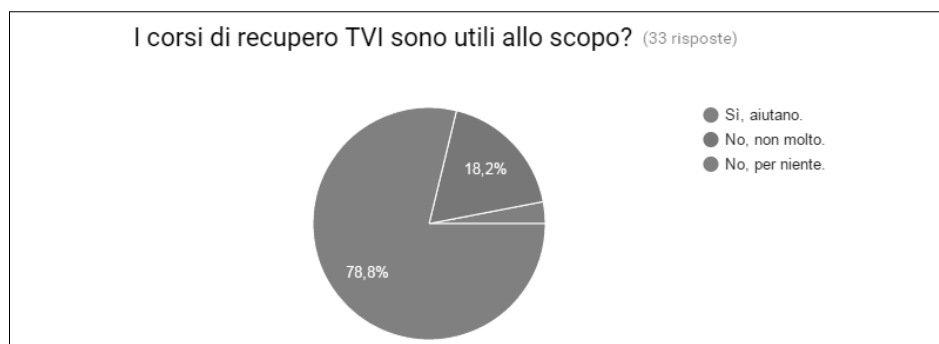


Figura 5. Gradimento del percorso di recupero TVI

A questo punto il questionario si sposta a inquadrare la parte di offerta didattica non rimediabile rispetto al recupero del TVI, ma di rinforzo della competenza in italiano L2, erogata, come si diceva in apertura, tramite il Centro di italiano per stranieri. Solo il 22% dei soggetti intercettati dal questionario TVI ha frequentato qualche corso CIS, ed è certamente un'informazione utile capire il perché (fig. 6). Chi non li ha frequentati indica nella disinformazione (56,7%) e nella mancanza di tempo (25%) il motivo principale, mentre un 13% complessivo li ritiene o non utili (ai fini specificamente del TVI o più latamente legati all'università), oppure troppo facili. Una sola persona li ritiene troppo difficili, tesi ardua da sostenere visto che i corsi offerti partono dal livello A1.

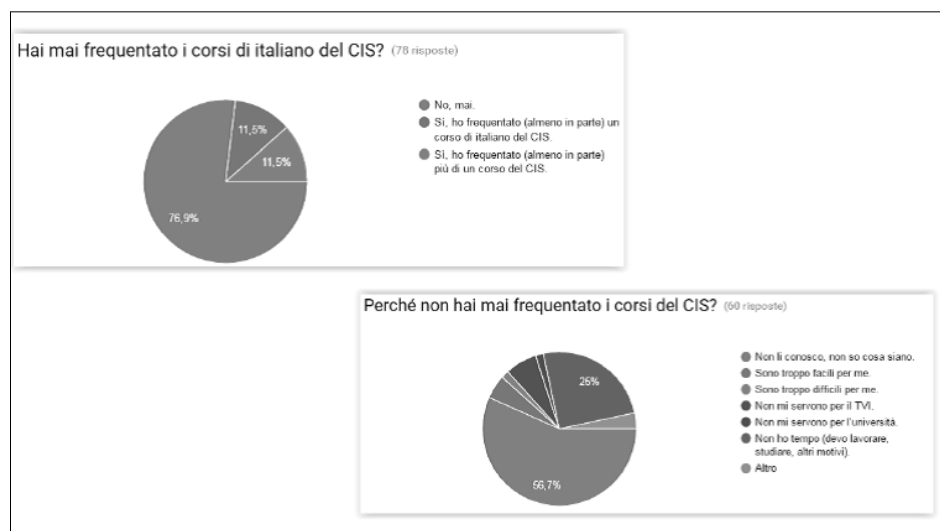


Figura 6. Frequenza dei corsi CIS da parte dei non idonei TVI

Quando alle matricole con debito TVI che hanno frequentato i corsi CIS (fig. 7), tra loro è più diffuso un obiettivo ItalStudio ampio e generale: il 66,7% dei rispondenti sostiene di avere seguito i corsi CIS soprattutto «per migliorare il [proprio] italiano per l'università»; sulla stessa linea un ulteriore 22%, che individua tuttavia come fondante una motivazione ItalStudio strumentale e più circoscritta (superare il TVI o l'esame che lo segue, denominato Lingua Italiana). Ciò porta il totale del bisogno ItalStudio all'89%. Quanto alla rispondenza a questo bisogno, anch'essa pare alta: un totale del 72,2% ritiene i corsi CIS in qualche misura utili.

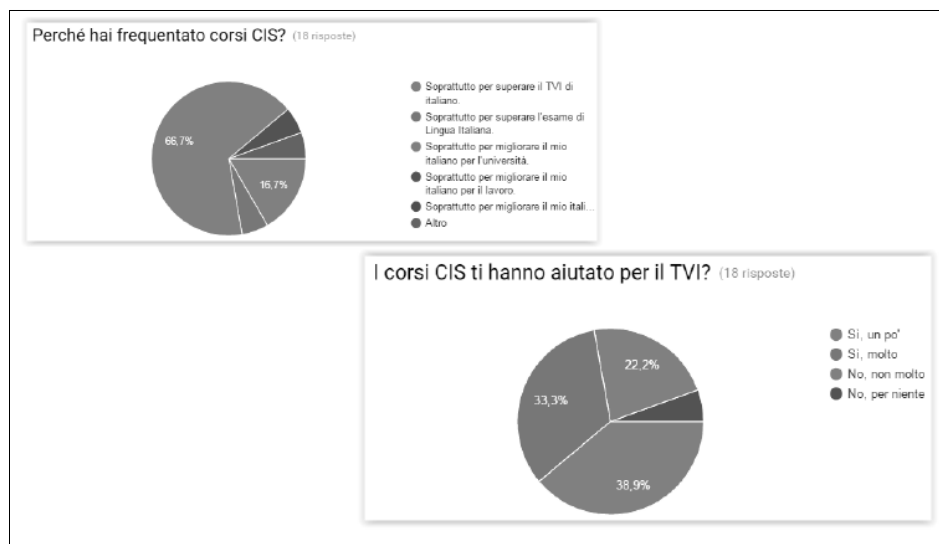


Figura 7. Frequenza dei corsi CIS da parte dei non idonei TVI

Passando a visionare le risposte dell'utenza CIS avremo modo di confrontare le diverse scala di priorità comunicative delle due utenze.

4.2 Il Questionario CIS

Come detto, anche il CIS ha realizzato un proprio questionario e lo ha rivolto ai propri corsisti del I semestre 2016/17: 140 studenti,¹⁵ tra iscritti internazionali a CdS o dottorati UniBg (da qui: IBG) vs studenti in mobilità temporanea (SMT¹⁶); anche in questo caso si è ottenuto riscontro da più del 50% dei destinatari.¹⁷

È importante precisare che i due questionari che vengono qui presentati sono per diversi aspetti complementari, ma non sovrapponibili. È diverso il punto di vista e, in parte, sono diversi gli specifici destinatari (anche se una parte – minoritaria – di soggetti ha risposto ad entrambi i questionari).

Le domande fin qui analizzate indagavano infatti la percezione dei percorsi rimediale e di rinforzo della L2 dal punto di vista di soggetti allo-

15 Precisamente: 105 soggetti in mobilità e 42 iscritti internazionali.

16 Per brevità e immediatezza, nei grafici a seguire denominati (impropriamente) Erasmus.

17 Hanno risposto 27 IBG e 45 SMT.

glotti appartenenti ai CdS in Lingue o SCO, ovvero con la caratteristica comune di aver dovuto sostenere (superandolo o meno) il TVI di italiano, e mettendo i quesiti primariamente nella prospettiva del TVI e dei bisogni ad esso collegati.¹⁸ Nel questionario di cui analizzeremo ora alcuni dati la prospettiva è invece rispetto a ciò ribaltata. Gli studenti che frequentano i corsi del CIS sono infatti, da un lato, studenti alloglotti immatricolati nei CdS di tutti i sette Dipartimenti dell'Ateneo (non quindi solo di Lingue o SCO; cosa ancora più notevole, non solo frequentanti corsi accademici in italiano, ma anche internazionalizzati), e dall'altro, come detto, studenti in mobilità. Un obiettivo aggiuntivo di questo monitoraggio, relativo al solo questionario in oggetto, riguarda, come anticipato al § 4, il confronto tra i bisogni comunicativi delle due tipologie di utenza principali dei corsi CIS - IBG e SMT -, con la finalità, per il CIS, di riflettere sulle differenze e sulle convergenze nei bisogni di un pubblico così composto e quindi, sull'adeguatezza nella modulazione della propria offerta tra corsi di lingua 'generale' e corsi per le 'abilità di studio' (o per ulteriori finalità eventualmente emergenti dai dati).

Come mostrano i grafici, per entrambe le macro-tipologie di utenti ora distinte la maggioranza degli studenti proviene dal Dipartimento di Lingue (70,4% tra gli iscritti a CdS o dottorati, 48,9% tra gli studenti in scambio temporaneo), seguiti, con ampio distacco, da Economia (14,8% e 20%). A ruota, con differenze interne per noi qui non significative, gli altri Dipartimenti. I grafici riflettono sostanzialmente la distribuzione delle matricole straniere nei Dipartimenti.¹⁹

18 Il questionario TVI è stato inoltrato dall'indirizzo di posta della responsabile dei TVI, e recava l'esplicita indicazione che le risposte rientravano in un «monitoraggio del percorso di recupero TVI». Al contrario, il questionario CIS è stato inviato da uno degli indirizzi istituzionali di riferimento del CIS, e recava l'indicazione esplicita di «monitoraggio dei corsi CIS».

19 In testa il Dipartimento di Lingue, con l'8,8% dei propri iscritti in possesso di cittadinanza estera, seguito da Scienze economiche (7,7%) e Ingegneria (una media del 7,45% sui due Dipartimenti interessati). A Lettere un 4,5%; 3,2% a Scienze Umane e sociali (dati interni UniBg, aggiornati al 2017-01-27).

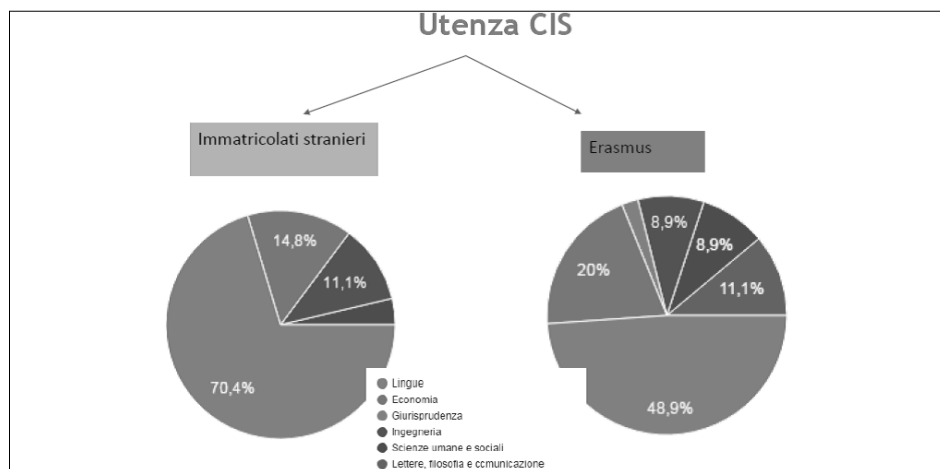


Figura 8. Distribuzione degli utenti CIS per Dipartimento di appartenenza

Tra i dati raccolti sulla composizione del campione ci sembra particolarmente significativo, per le ricadute sulle priorità dei bisogni comunicativi, il fatto che sia gli IBG che gli SMT frequentino lezioni non solo in italiano (come dettagliato in fig. 9). Se nel questionario TVI l'italiano per lo studio era una priorità assunta come condivisa a tutti i soggetti, qui il quadro si amplia e sarà interessante vedere quali scale di priorità linguistico-comunicative emergano.

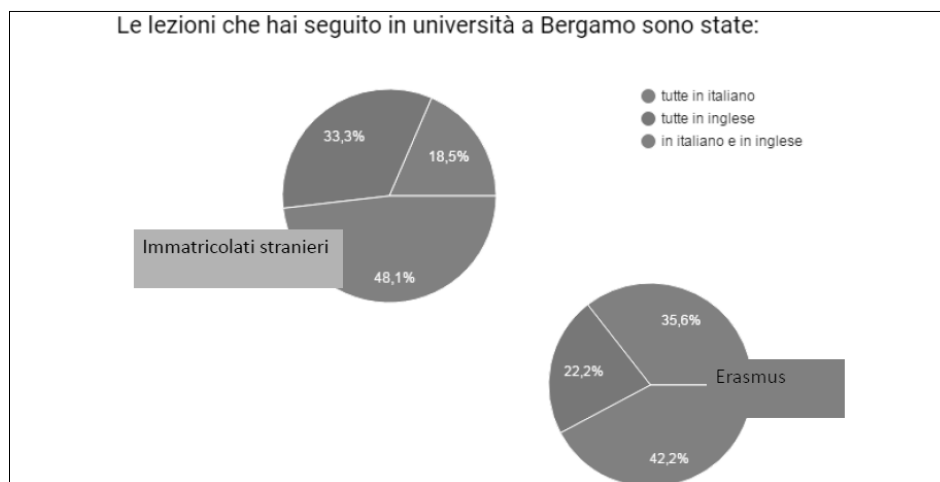


Figura 9. Frequenza di lezioni in italiano vs inglese tra l'utenza CIS

Per indagare le aspettative, è stata posta la domanda «Perché hai frequentato i corsi CIS?» (fig. 10), che offriva un ventaglio di sei possibili risposte atte ad isolare motivazioni di socializzazione e di vita quotidiana da motivazioni di studio piuttosto che 'utilitaristiche' (obbligo nel piano di studi, CFU). Le esigenze accademiche (comunicare in Università e preparare gli esami) sono indicate come prioritarie da quasi il 60% degli IBG frequentano il CIS (per coloro che devono sostenere il TVI questa motivazione arrivava quasi al 90%, come abbiamo già visto al § 4.1). L'utenza in mobilità si distacca invece da tale quadro, evidenziando esigenze prioritariamente legate a ItalStudio solo in meno di un terzo dei suoi componenti (neanche il 30%, sommando le voci «Comunicare in Università» e «Seguire lezioni e preparare esami»). Le motivazioni prevalenti per la frequenza del CIS da parte degli SMT sono, nell'ordine: ottenere CFU da un lato e migliorare la comunicazione nella vita quotidiana dall'altro (entrambe 28,6%), seguite dall'«Obbligo nel piano di studi» (16,7%).

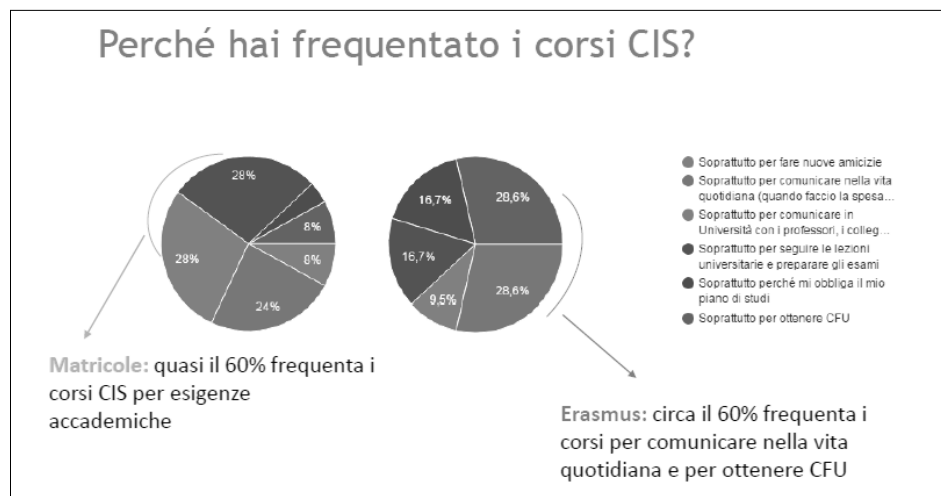


Figura 10. Motivazioni principali per la frequenza dei corsi CIS

È curioso notare come ad una maggiore aspettativa rispetto all'ItalStudio corrisponda, da parte degli IBG, anche una maggiore soddisfazione rispetto all'apporto CIS nel raggiungimento di obiettivi di comunicazione accademica (fig. 11). A fronte della frequenza dei medesimi corsi CIS, le differenze di percezione rilevate nelle due categorie riguardano sia la socializzazione accademica (fig. 11) sia la preparazione degli esami (fig. 12). Il gradimento è nel complesso positivo per entrambi gli scopi su entrambi i profili, anche se l'entusiasmo degli IBG è maggiore.

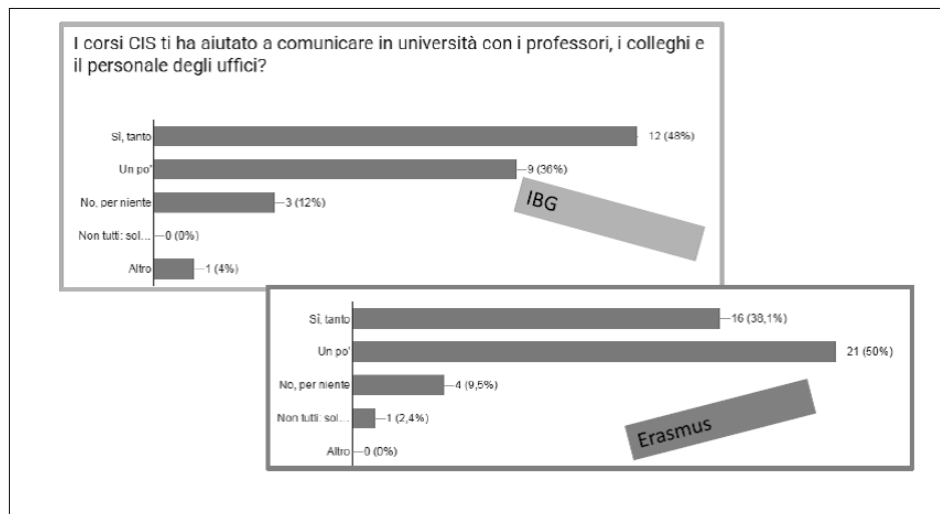


Figura 11. Utilità dei corsi CIS per la socializzazione accademica

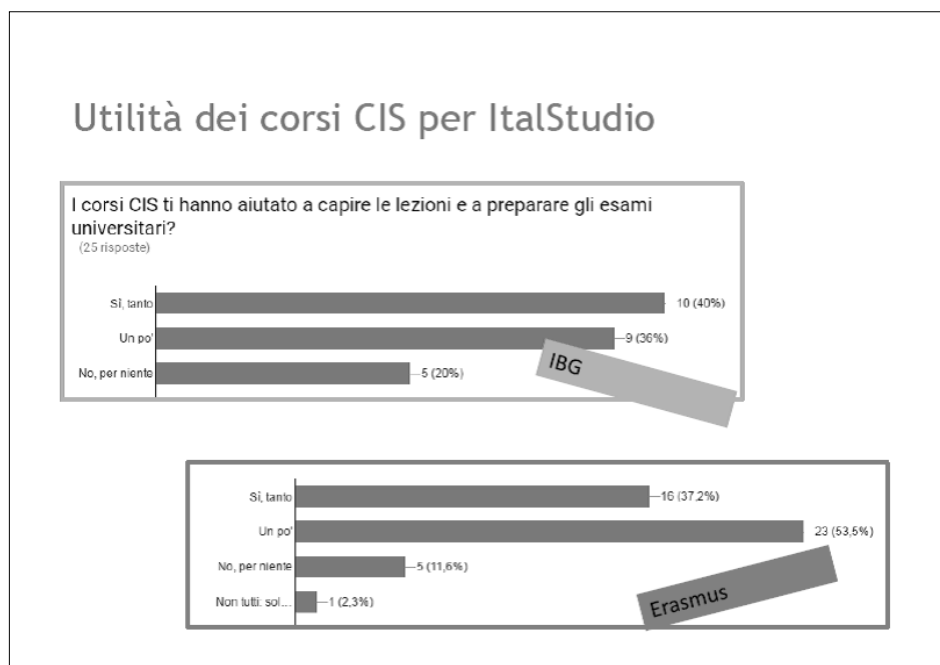


Figura 12. Utilità dei corsi CIS per l'italiano per lo studio accademico

L'ultimo dato che commentiamo (fig. 13) riguarda anche per questo sondaggio il gradimento complessivo dell'offerta in oggetto, e anche in questo caso ciò che emerge è una percezione globalmente positiva. Il 92% degli IBG trova interessante o utili i corsi CIS (più utili che interessanti, per il vero: 48% vs 44%). Leggermente meno positivo (84% circa, di nuovo con una prevalenza di circa 4 punti per l'utilità) il bilancio corrispondente per il profilo SMT (ma arriviamo ad un 93% se inglobiamo il divertimento - non citato dagli IBG - tra i *plus* dei corsi CIS).

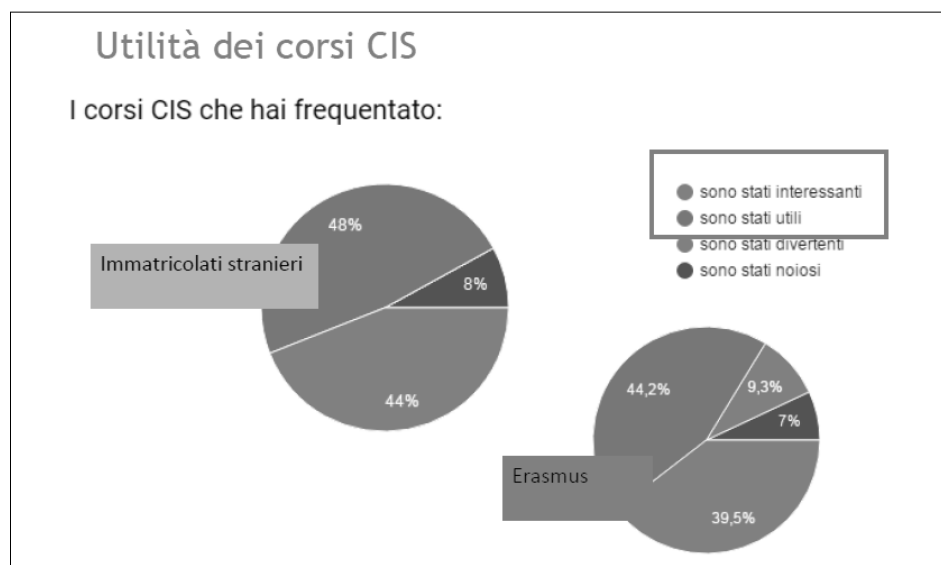


Figura 13. Gradimento complessivo dell'offerta didattica del CIS

Sebbene gli studenti mostrino di riconoscere l'utilità dei corsi e il gradimento complessivo sia, anche su questo versante, positivo, riteniamo che le pieghe dei dati anche di questo secondo questionario ci aiutino a sostanziare l'effettiva esistenza di priorità diverse, dando sostanza alla necessità, anche per il CIS, di proseguire nella ricerca di una modulazione ottimale della propria offerta formativa, con l'obiettivo di continuare a tenere insieme le proprie due anime: quella a vocazione comunicativa generalista e quella più direttamente al servizio del potenziamento di ItalStudio.

5 Conclusioni

Poiché i dati sull'immigrazione (IDOS 2016) non presentano Bergamo come una realtà a sé nel quadro demografico italiano,²⁰ riteniamo che la prima considerazione conclusiva di questo lavoro sia la necessità, per l'università italiana, di prendere consapevolezza esplicita della non più trascurabile composizione internazionale/multietnica/plurilinguistica dei propri corsi 'non internazionalizzati'. A questa osservazione si accompagna la presa d'atto della fluidità della composizione dell'utenza internazionale, quanto a competenze nella lingua in cui è svolto il percorso verso la laurea; fluidità che caratterizza in modo particolare il profilo dell'utente '1.5', come abbiamo visto.

Nonostante i suoi limiti, il lavoro presentato offre alcuni dati, oggettivi e percettivi, forse utili nel considerare le direzioni da potenziare. I risultati presentati danno conferma della necessità di rispondere a bisogni linguistici per lo studio accademico parzialmente diversi tra nativi e non nativi, pur senza fornire, in questa sede, indicazioni sulla natura di questi bisogni o sulla loro composizione interna. I dati confortanti circa il gradimento del percorso 'integrativo' di tipo misto attuato a Bergamo non devono farci riposare sugli allori, né possono sopire le questioni aperte nel dibattito sulle pari opportunità di accesso all'istruzione universitaria o sui modelli di una politica linguistica consapevolmente 'internazionalizzata' attuabili. Tra tali questioni, oltre al già citato dilemma tra il modello rimediale trasversale e quello mirato al rinforzo della L2, ve ne sono molte altre, di cui molte almeno in parte a ciò collegate. Per esempio, se sia più produttivo pensare ad azioni a perno linguistico oppure disciplinare (o entrambi); se sia raccomandabile una assunzione di responsabilità condivisa tra il corpo docente, oppure demandata ad 'esperti'. E in quest'ultimo caso, non sembra chiaro quali siano preferibilmente i soggetti 'esperti' da incaricare (i Centri Linguistici, docenti esperti di insegnamento/apprendimento di L2, o più latamente linguisti/italianisti?).

Ci pare - e non può giungere inaspettato - che si stiano riverberando nelle università italiane le tematiche aperte da almeno un trentennio negli ordini scolastici precedenti quello universitario. Per il terzo livello dell'istruzione italiana la questione è però più nuova e, ci pare, spesso affrontata con ancora minore consapevolezza che non nei gradi inferiori. Il dibattito specifico sembra infatti tutt'altro che acceso - con importanti eccezioni rappresentate da indagini e progetti simili a quello qui presentato, d'impronta glottodidattica e spesso coltivati al di fuori dei CdS e dei Dipartimenti, all'interno dei Centri Linguistici (citiamo, tra altri, i recenti

20 Secondo il Dossier Immigrazione 2016, gli 'stranieri' iscritti all'università in Italia (a.a. 2015/16) sono il 4,3% degli iscritti totali. I dati bergamaschi, richiamati alla nota 19, sono in linea con la maggior presenza 'straniera' in Lombardia.

lavori di Capuzzo, Folcato; Mezzadri, Palizza; Sbrizzai, Corsino, tutti in Balboni 2016; i volumi di: Ballarin, Begotti, Toscano 2010; Mezzadri 2016; Ballarin 2017).

Spunti e riflessioni utili possono provenire dall'esperienza e dalla ricerca condotte, da un lato, in Paesi con una storia più lunga di immigrazione e una riflessione più matura in merito (per es. Canada, USA); dall'altro, dagli studi e dalle pratiche attuate per lingue veicolari decisamente più diffuse, come tali, dell'italiano - il riferimento è ovviamente all'inglese e a tutti i contesti CLIL/ICLHE/EMI.²¹

Non solo altrove va però, a nostro avviso, rivolto lo sguardo. La solida letteratura italiana sul discorso e la comunicazione accademica, da tempo disponibile (cf. ad es. Ciliberti, Anderson 1999; più recentemente: Desideri, Tessuto 2011; Basile, Guerriero, Lubello 2012), rimane un punto di partenza inamovibile. Quel che serve al riguardo, a nostro avviso, sarebbe una ricontestualizzazione, alla luce della situazione multietnica e plurilingue che caratterizza l'università 'internazionale' del giorno d'oggi.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia; Valentini, Ada; Grassi, Roberta (2017). *Verso la L2*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Balboni, Paolo E. (a cura di) (2016). *I 'territori' dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*. Torino: UTET Università.
- Balboni, Paolo E.; Mezzadri, Marco (a cura di) (2014). *L'italiano L1 come lingua dello studio*. Torino: Loescher.
- Ballarin, Elena (2017). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane; OmniScriptum.
- Ballarin, Elena; Begotti, Paola; Toscano, Anna (a cura di) (2010). *L'italiano a stranieri nei centri linguistici universitari*. Perugia: Guerra.
- Basile, Grazia; Guerriero, Anna Rosa; Lubello, Sergio (2012). *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*. Roma: Carocci.
- Bunch, George C.; Kibler, Amanda K. (2015). «Integrating Language, Literacy and Academic Development: Alternatives to Traditional English as a Second Language and Remedial English for Language Minority Students in Community Colleges». *Community College Journal of Research and Practice*, 39(1), 20-33.

²¹ *Content and Language Integrated Learning; Integrating Content and Language in Higher Education; English-Mediated Instruction*. Sui rapporti tra questi acronimi cf. Macaro in questo volume.

- Ciliberti, Anna; Anderson, Laurie (a cura di) (1999). *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: FrancoAngeli.
- Cook, Vivian (1997). «Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research». *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34(1), 35-50.
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Desideri, Paola; Tessuto, Girolamo (a cura di) (2011). *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: QuattroVenti.
- Grassi, Roberta; Bozzone Costa, Rosella; Valentini, Ada (a cura di) (2002). *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*. Perugia: Guerra.
- Grassi, Roberta; Nuzzo, Elena (2011). «Analizzare le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale». Bernini, Giuliano; Lavinio, Cristina; Valentini, Ada; Voghera, Miriam (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta = Atti dell'XI Congresso Internazionale di Studi AITLA*. Perugia: Guerra, 101-18.
- Harklau, Linda; Losey, Kay M.; Siegal, Meryl (eds.) (1999). *Generation 1.5 Meets College Composition: Issues in the Teaching of Writing to U.S.-Educated Learners of ESL*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- IDOS, Centro Studi e Ricerche (a cura di) (2016). *Dossier Statistico Immigrazione 2016*. Roma: UNAR.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Rumbaut, Rubén G.; Ima, Kenji (1988). «The Adaptation of Southeast Asian Refugee Youth. A Comparative Study» [online]. Final report to the Office of Resettlement. San Diego: San Diego State University. URL <https://goo.gl/bnkDqe> (2018-03-14).
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1982). *Evaluating Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Valdés, Guadalupe (2004). «Between Support and Marginalization: The Development of Academic Language in Linguistic Minority Children». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 102-32.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università

Marco Mezzadri

(Università degli Studi di Parma, Italia)

Flora Sisti

(Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia)

Abstract For over a decade, according to the provisions of Law 270/2004, Italian universities have been called to verify the initial preparation of students (VPI) enrolled in the first year of open access university degrees. A inter-university research group, formed by educational linguists from the Universities of Genoa, Parma and Urbino, is conducting a study aimed at creating the conditions for the verification of communicative skills which are necessary for native and international students to study at an Italian university. The project is placed within an educational linguistic framework and aims to highlight the strategic as well as the cross-curricular role of communicative skills at the time of entering university.

Sommario 1 Antefatti. – 1.1 Il percorso di avvicinamento. – 2 Obiettivi e struttura del test. – 2.1 Obiettivi. – 2.2 La struttura. – 2.3 Versione online e a correzione automatica. – 3 Risultati. – 4 Sviluppi futuri.

Keywords Language for academic purposes. Testing academic language proficiency. Assessing initial preparation. University students' communicative skills.

1 Antefatti

Il presente articolo propone la presentazione e la conseguente riflessione su un percorso di ricerca applicata realizzato da un gruppo di ricerca formato da glottodidatti delle Università di Parma, Urbino e Genova.



Oggetto dello studio è la rilevazione delle competenze comunicative degli studenti iscritti al primo anno di corsi di studio non a numero programmato, per i quali è obbligatorio prevedere forme di verifica della preparazione iniziale (VPI), come richiesto dal Decreto 270/2004.

L'asse portante è rappresentato dalla creazione di uno strumento diagnostico in grado di far emergere le competenze comunicative degli studenti iscritti al primo anno nell'ambito della lingua italiana per fini di studio.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-23

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

Attorno a questo strumento diagnostico ruotano la preparazione precedente alla verifica e il recupero nel caso in cui siano rilevate competenze inadeguate.

I destinatari della ricerca sono studenti iscritti tanto ai corsi di laurea umanistici, quanto a quelli di aree tecnico-scientifiche.

La ragione di questa scelta di tipo inclusivo risiede nella convinzione di una prerogativa trasversale delle competenze di tipo comunicativo e di una relativa sovrapponibilità delle tipologie testuali che caratterizzano lo strumento di verifica predisposto. Ad esempio, è realistico presupporre che la forma della conferenza accademica non sia appannaggio solo dei docenti di ambito umanistico e neppure la comprensione di un testo scritto a carattere discorsivo corredato da una quantità variabilmente significativa di strumenti paratestuali. Neanche la capacità di comprendere i connettivi nella lingua per fini di studio di tipo generale e gestirne l'uso oppure la competenza semantico-lessicale con abilità nella gestione dei registri linguistici sono da ritenersi prerogative di un'unica area o gruppo di aree.

Tuttavia, come esposto nel paragrafo 3, la sperimentazione realizzata nell'anno accademico 2016/17 ha riguardato soltanto corsi di laurea di ambito umanistico e giuridico-sociale.

1.1 Il percorso di avvicinamento

A partire dal 2006 presso l'Università degli Studi di Parma si è dato vita a un filone di ricerca dedicato alla lingua per fini di studio. In particolare, gli studi si sono concentrati sull'italiano come L2 di studenti di scuola secondaria di secondo grado (Mezzadri 2008, 2010, 2011, 2012, 2013). In parallelo, sono stati sviluppati due percorsi contigui, l'uno rivolto agli studenti universitari internazionali (Mezzadri 2016) e l'altro alla valutazione della preparazione iniziale.

L'esperienza maturata grazie alla creazione del test ItalStudio, disponibile nella versione per le scuole e per le università, è alla base del progetto di sviluppo dello strumento diagnostico per la verifica della preparazione iniziale delle matricole.

A questo test per studenti L2 è opportuno riferirsi per cogliere al meglio la natura della supposta trasversalità su cui si fonda il percorso diagnostico VPI offerto agli studenti del primo anno.

In ambito L2, la riflessione sulle scelte metodologiche necessarie per sviluppare la lingua dello studio che presuppone l'individuazione di tratti certi dell'uso della lingua per scopi accademici ha permesso di creare percorsi sostenibili sia nella verifica delle competenze con il test ItalStudio, sia nella programmazione e gestione di corsi specifici. A titolo esemplificativo, quel percorso ha reso possibile l'inquadramento delle competenze all'interno di cornici di riferimento quali le scale del *Quadro comune*

europeo di riferimento per le lingue opportunamente modificate, oppure l'identificazione di elementi utili alla rilettura dei sillabi (ad esempio quello morfosintattico) per l'italiano L2 per fini di studio, o ancora la predisposizione di sillabi specifici, come quello dedicato allo sviluppo delle abilità di studio in armonia con l'avanzamento dei livelli ispirati al *Quadro*. Questi e altri elementi hanno costituito negli anni le componenti fondamentali della ricerca, la quale, tuttavia, ha avuto la necessità prima di tutto di riflettere più a fondo sulla lingua per fini di studio, partendo dal presupposto che la sua natura non è monolitica.

Il concetto di lingua per fini di studio porta immediatamente a pensare a una dimensione di tipo microlinguistico. Questa, tuttavia, è solo una delle opzioni e delle componenti di un sistema che potrebbe essere rappresentato come segue:

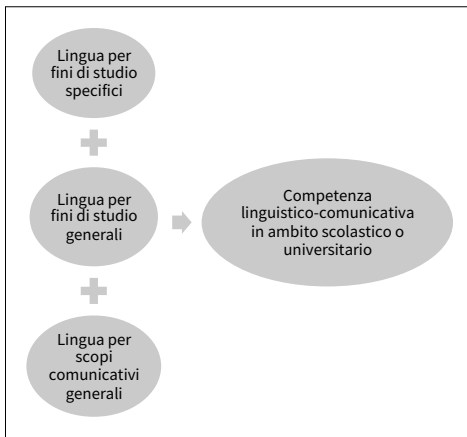


Figura 1. Sistema di competenza nella lingua per fini di studio

Tale opzione specialistica non risulta centrale nella riflessione sulla VPI, nella quale, al contrario, fa la parte del leone la componente della lingua per fini di studio generali.

Il piano dell'italiano per lo studio generale vede le abilità e le tecniche dello studio divenire preponderanti in un contesto didattico ad alta richiesta cognitiva. Si tratta delle tecniche e delle abilità che accomunano il lavoro accademico indipendentemente dalla disciplina. A prescindere dalla materia di studio, ad esempio, occorre sviluppare l'abilità d'ascolto per poter seguire una lezione frontale, assieme alle tecniche per poter prendere appunti e rielaborarli o per gestire il paratesto. Questo esempio sposta l'attenzione sull'attività più trasversale che si possa immaginare in un contesto accademico italiano, dato lo strapotere della modalità frontale nella trasmissione orale dei contenuti didattici, quanto meno in ambito umanistico. Ma possiamo osservare anche la gestione dei testi scritti, sempre per rimanere nell'ambito delle abilità ricettive e della comprensione: le tecniche di lettura

per lo studio sono comuni a tutte le discipline, salvo poi selezionarle a seconda del tipo di ambito scientifico o dell'impostazione didattica del singolo docente. In alcuni casi, la lettura orientativa sarà più indicata, a seconda della tipologia di testo che si sta affrontando, del compito didattico, del momento della lezione ecc.; in altri sarà la lettura intensiva la modalità da scegliersi se si è alla ricerca di informazioni specifiche; in altri ancora si opterà per una lettura per la sintesi, legata all'attività stessa dello studio.

In chiave produttiva, scrivere saggi e relazioni, rielaborare appunti, fare riassunti e creare mappe concettuali, oppure gestire una presentazione orale o un'interrogazione sono tutte attività con connotati fortemente trasversali e non limitabili a una specificità disciplinare (Blue 1993; Dudley-Evans, St. John 1998).

Il tema meriterebbe ben altro approfondimento, che non trova in questa sede lo spazio sufficiente. La breve descrizione proposta, tuttavia, può far cogliere in che modo il gruppo di ricerca si è mosso nel tentativo di individuare i fondamenti comuni dei due percorsi: italiano L2 per fini di studio e VPI.

Al fine di rendere possibile la collaborazione, si è creata una cornice formale di riferimento suggellando la collaborazione tra i tre atenei (Parma, Urbino e Genova) con la costituzione di un gruppo di ricerca operante nell'ambito dell'acquisizione della lingua italiana come veicolo per l'apprendimento di conoscenze disciplinari non linguistiche, in riferimento a differenti contesti educativi (Sisti 2016) e attraverso modalità didattiche varie (tradizionali, e-learning, blended, ecc.) (Carlioni 2015; Torsani 2016). Il gruppo è formalmente attivo dal 2016.

2 Obiettivi e struttura del test

Il progetto, dunque, vede nella costruzione del test un pilastro e l'oggetto per il quale l'interessamento degli atenei facenti parte del gruppo di ricerca è più vivo. Infatti, agli aspetti di tipo scientifico si aggiungono, in questo caso in maniera sensibile, altri elementi di tipo applicativo, particolarmente graditi a livello istituzionale; in altre parole, risulta gradita la proposta di un percorso in grado di affrontare il tema controverso della valutazione della preparazione iniziale in termini credibili sul piano dei contenuti e delle metodologie, sostenibili per quanto riguarda i costi, e legittimi per ciò che concerne certe prescrizioni di legge più o meno frequentemente a rischio di essere disattese.

2.1 Obiettivi

L'ambito d'azione rimane quello della valutazione della preparazione iniziale degli studenti del primo anno di corso in quanto a competenze lingui-

stico-comunicative nell'italiano accademico. Questo obiettivo porta con sé inevitabilmente il bisogno di costruire attorno a questa ipotesi di lavoro un consenso esteso nella comunità accademica basato sull'azione di persuasione circa la necessità di non trascurare tali competenze e di proseguire la formazione degli studenti in questo campo anche a livello universitario, seppur limitatamente a coloro che non superano il test iniziale.

Si tratta, cioè, di porre le competenze linguistico-comunicative al centro dei percorsi della VPI dei diversi corsi di studi.

Questa parte non sempre si è rivelata di facile gestione finora: ci si è, anzi, trovati spesso ad affrontare resistenze dovute in prevalenza alla sottovalutazione della componente comunicativa nella gestione efficace dell'input in fase ricettiva. Questa sottovalutazione ha ripercussioni sulla possibilità di elaborare la conoscenza da parte dello studente e di generare gli outcome attesi.

La scommessa fatta dal gruppo di ricerca è fondata sulla convinzione che soltanto la qualità della proposta può suscitare quell'interesse nel mondo accademico in grado di creare l'indispensabile condivisione: a questo scopo, vale la pena citare un obiettivo pratico in parte già implicito nei precedenti: fornire dati standardizzati di tipo prognostico in grado di favorire azioni di recupero per la prevenzione della dispersione. Con questo la sintonia tra questo progetto e gli obiettivi di qualità di qualsiasi ateneo è ovvia.

2.2 La struttura

Il test è suddiviso nelle seguenti sezioni:

- comprensione orale;
- comprensione scritta;
- uso della lingua (lessico, morfosintassi, connettivi, punteggiatura, registri della comunicazione accademica).

La **comprensione orale** è testata attraverso un'unica registrazione, di cui viene ripetuto l'ascolto in modo da dare l'opportunità al candidato di segmentare le attività da svolgere. Il test propone attività e quesiti basati su informazioni fattuali e inferenziali.

Prima di passare all'esposizione al testo d'ascolto, il candidato è chiamato ad analizzare una serie di immagini-stimolo in grado di attivarne le preconcoscenze e di indirizzarne la comprensione.

Le attività legate al testo d'ascolto sono tre. La prima sollecita una comprensione di tipo globale, mentre la seconda è un'attività di ascolto dettagliato. La terza attività prevede una ricostruzione sintetica del testo sotto forma di mappa concettuale.

Tutti i quesiti sono di tipo oggettivo.

Il testo della registrazione ha una durata di circa 4 minuti e ripropone il formato della lezione frontale, trattando temi abordabili da parte di studenti di tutti i corsi di laurea.

La **comprensione scritta** è basata su due testi differenti: il primo prevede un'attività di comprensione globale, ad esempio la titolazione del testo, e una di comprensione analitica che richiede l'esercizio di abilità di studio, come il completamento di una mappa concettuale. Dopo queste prime due attività di comprensione del testo scritto, lo studente è chiamato a rispondere a una serie di quesiti a scelta multipla con l'obiettivo di sondare l'avvenuta comprensione dei concetti in modo da rafforzare quanto già valutato nella seconda attività, quella della mappa concettuale. I quesiti di questa terza attività richiedono risposte cognitivamente più complesse e hanno prevalentemente un carattere inferenziale.

Il secondo testo della sezione dedicata alla comprensione scritta è costituito da un *cloze*, proposto in chiave classica, ovvero con una parola mancante ogni sette circa; i termini eliminati sono indicati in disordine in calce al testo.

La terza sezione, dedicata all'**uso della lingua**, richiede al candidato di concentrarsi sulla riflessione morfosintattica, lessicale, testuale, relativa alla punteggiatura e ai registri della comunicazione accademica.

La seconda parte del testo usato per l'attività di *cloze* viene utilizzata per affrontare un compito relativo alla competenza semantico-lessicale.

La competenza lessicale fa riferimento non solo alla conoscenza dei termini, ma anche alla capacità di manipolare il lessico per derivazione e di individuare i rapporti tra le parole (sinonimia, antinomia ecc.), anche in riferimento al lessico specialistico o di registro alto.

In seguito, il candidato è chiamato a completare una batteria di dieci item da cui sono state eliminate le strutture morfosintattiche in grado di garantire la correttezza formale e di raggiungere l'intento comunicativo.

La competenza testuale in questa sezione è valutata attraverso la capacità di utilizzo dei connettivi.

La competenza legata alla punteggiatura è valutata da un punto di vista logico, ovvero osservando la capacità di utilizzo delle principali regole di impiego della punteggiatura al fine di garantire la coesione e la coerenza del testo.

L'ultima attività di questa sezione è dedicata alla comunicazione accademica. Lo scopo è di valutare le competenze dello studente nella gestione dei registri adeguati in tali contesti comunicativi.

2.3 Versione online e a correzione automatica

La struttura del test originale, come finora descritta nella sua forma cartacea somministrata in aula, ha subito alcune modifiche che hanno portato alla creazione di due nuove versioni: il test in formato digitale e quello

a correzione automatizzata. Nel primo caso le variazioni introdotte sono state minime e hanno influenzato unicamente la struttura di alcuni quesiti mentre nel secondo caso alcune domande hanno assunto difficoltà diverse presupponendo anche differenti strategie di risoluzione.

L'esigenza di erogare il test a distanza agli studenti del corso di laurea online di Scienze Politiche Economiche e del Governo (L36), oltre che la necessità di fornire un test campione sul sito di Ateneo, ci ha indotto a trasformare alcune parti della prova per soddisfare i requisiti del formato computerizzato.¹ Si è cercato di mantenere lo stesso *layout* colorato e *user-friendly* della versione originale. Anche in quella digitale compaiono infatti le illustrazioni ed è possibile vedere in ogni momento il menu di navigazione e il tempo rimasto. L'ascolto si attiva con un click e i quesiti a risposta multipla o quelli che prevedono una scelta tra vero/falso sono rimasti inalterati. L'esercizio di *cloze* nel quale inserire i trenta termini mancanti è stato trasformato in modalità *drag-and-drop* e per il quesito di morfosintassi, nel quale si richiede di completare le frasi, il rispondente può digitare direttamente la risposta nell'apposito spazio. L'unica parte che ha richiesto modifiche più rilevanti è quella riguardante l'esercizio sulla punteggiatura che è stato nel complesso un poco semplificato. Nel formato digitale, infatti, non si chiede di cercare cinque errori nell'intero testo ma sono individuati dei punti precisi nei quali, se necessario, inserire dei segni di punteggiatura.

La versione a correzione automatizzata² invece ha subito alcune trasformazioni sostanziali perché l'intero test è stato normalizzato secondo il criterio della risposta a scelta multipla. Nelle due versioni (opzione A e B, diversamente randomizzate nell'ordine delle risposte ai singoli quesiti) le due mappe concettuali, per l'ascolto e per la lettura, sono state trasformate in quesiti a scelta multipla. Nel primo caso questo cambiamento ha comportato solo la perdita della struttura della mappa concettuale ma ha mantenuto inalterato il numero delle opzioni, mentre nel caso della mappa relativa al testo scritto sono state fornite solo tre delle quindici possibilità tra le quali il rispondente è chiamato a scegliere nella versione originale. Questa modifica riduce indubbiamente la difficoltà dell'esercizio e in entrambi i casi il rispondente non percepisce la funzione riassuntiva degli schemi forniti.

Anche il compito di individuare i titoli dei paragrafi risulta più dispersivo e più lungo poiché le opzioni non sono fornite tutte insieme in fondo alla pagina ma ogni volta riproposte all'attenzione dello studente. Tuttavia, le due parti che presentano le maggiori differenze sono quelle relative alla morfosintassi e alla punteggiatura. La prima, non potendo essere a risposta aperta, propone una scelta tra tre possibilità e dunque viene no-

1 La versione digitale è stata interamente elaborata da Simone Torsani dell'Università degli Studi di Genova.

2 La versione a correzione automatizzata è stata curata da Giovanna Carloni e Flora Sisti.

tevolmente facilitata; mentre per la seconda sono fornite tre alternative di correzione molto simili tra loro. Anche in questo caso non si ricerca liberamente l'errore in tutto il testo ma si individuano periodi precisi che vengono trascritti con tre opzioni diverse di punteggiatura. L'esercizio diventa quindi notevolmente più impegnativo e lungo in termini di tempo.

3 Risultati

Il test nelle sue tre diverse versioni è stato distribuito a un campione di 256 studenti dell'Università degli Studi di Parma e a 806 studenti dell'Università degli Studi di Urbino dei quali 15 hanno svolto la prova online. A questi ultimi è stata inviata una e-mail con i dati per la procedura di login e le istruzioni per l'esecuzione del test.³ Gli studenti dei corsi di Civiltà e Lingue straniere moderne e di Comunicazione e Media Contemporanei per le industrie Creative dell'Università di Parma hanno svolto il test in aula nella sua forma originale cartacea, mentre gli studenti dell'Ateneo di Urbino hanno ricevuto il formato rielaborato per la correzione automatizzata. Considerato l'alto numero di rispondenti della «Carlo Bo» l'intera procedura di somministrazione e correzione è stata affidata a una agenzia esterna che ha svolto il riconoscimento del candidato, la distribuzione dei materiali, la raccolta finale e la correzione.

Si riportano di seguito le tabelle dei risultati riguardanti i due Atenei.

Tabella 1. Risultati Ateneo di Urbino

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Giurisprudenza	74	65	9	88%	12%
Scienze Giuridiche per la Consulenza del Lavoro e la Sicurezza dei Lavoratori	10	8	2	80%	20%
Scienze Politiche Economiche e del Governo	15	15	0	100%	0%
Sociologia e Servizio Sociale	45	36	9	80%	20%
Lingue e Culture Straniere	374	355	19	95%	5%
Informazione Media e Pubblicità	98	92	6	94%	6%
Scienze Umanistiche – Discipline Letterarie Artistiche e Filosofiche	96	90	6	94%	6%
Scienze dell'Educazione	77	67	10	87%	13%
Totale su otto CdS	789	728	61	92%	8%

3 Gli studenti hanno avuto tre giornate a disposizione per il collegamento, dopo aver potuto precedentemente testare l'ambiente digitale. Usando le credenziali ricevute hanno svolto il test in un'unica sessione di accesso della durata di 90 minuti.

Tabella 2. Risultati Ateneo di Parma

Corso di Studio	Partecipanti	Idonei	Non idonei	% Idonei	% Non idonei
Civiltà e lingue straniere moderne (testati solo studenti con un voto di maturità inferiore al 70/100)	63	49	14	78%	22%
Comunicazione e Media Contemporanei per le Industrie Creative	193	187	6	97%	3%
Totale su due CdS	256	236	20	92%	8%

La soglia d'idoneità fissata a 70/100 non è stata superata dall'8% degli studenti marchigiani e dal 3% e 22% di quelli emiliani. Le due percentuali si sono tenute distinte in quest'ultimo caso perché nel corso di Lingue straniere, quello con i risultati peggiori, sono stati testati solo gli studenti con voto di maturità inferiore al 70/100. I dati non sono, dunque, comparabili.

Nel caso di Urbino invece i nove corsi triennali e il corso di Giurisprudenza a ciclo unico hanno incluso tutte le matricole pure⁴ iscritte entro il 20 ottobre. Come si legge dalla tabella 1 i valori d'idoneità più alti registrati per la versione cartacea del test sono quelli del corso in Lingue e Culture Straniere (L11), essendo il corso in Scienze Politiche Economiche e del Governo (L36) in modalità online.

Inoltre analizzando i dati di Urbino ripartiti nelle tre sezioni (comprensione orale, comprensione scritta e uso della lingua) si riscontra il maggior numero di quesiti corretti nell'area relativa all'uso della lingua (85%), mentre nell'ascolto si ottiene il 74% di risposte giuste e nella sezione di comprensione scritta il 64%. Questo risultato ha sovvertito in parte le ipotesi del gruppo di ricerca e dei numerosi colleghi che lamentano lacune profonde da parte degli studenti nell'uso della lingua italiana per lo studio. La riflessione che s'impone è da un lato quella che tenta di verificare il grado di difficoltà specifica dei quesiti del test che costituiscono le tre sezioni e dall'altro quella di considerare le pre-conoscenze e le abitudini di studio degli studenti medi superiori. I quesiti relativi alla comprensione di un testo scritto potrebbero essere stati più difficili di quelli sull'utilizzo corretto dell'italiano accademico e sull'ascolto e comprensione di una conferenza, oppure gli studenti potrebbero essere più abituati a lavorare sul codice lingua che sull'interpretazione dei significati di un testo e quindi riuscire meglio in esercizi morfosintattici, lessicali e di punteggiatura.

4 Per 'matricole pure' si intendono gli immatricolati per la prima volta ad un qualsiasi ateneo che non abbiano già sostenuto il test di VPI in precedenti corsi universitari.

Se si analizzano poi i quesiti che hanno ottenuto una percentuale di risposte esatte più basso del 60%, si isolano le undici domande risultate più difficili in assoluto ripartite nelle tre sezioni dell'ascolto, comprensione scritta e uso della lingua (vedi fig. 2).

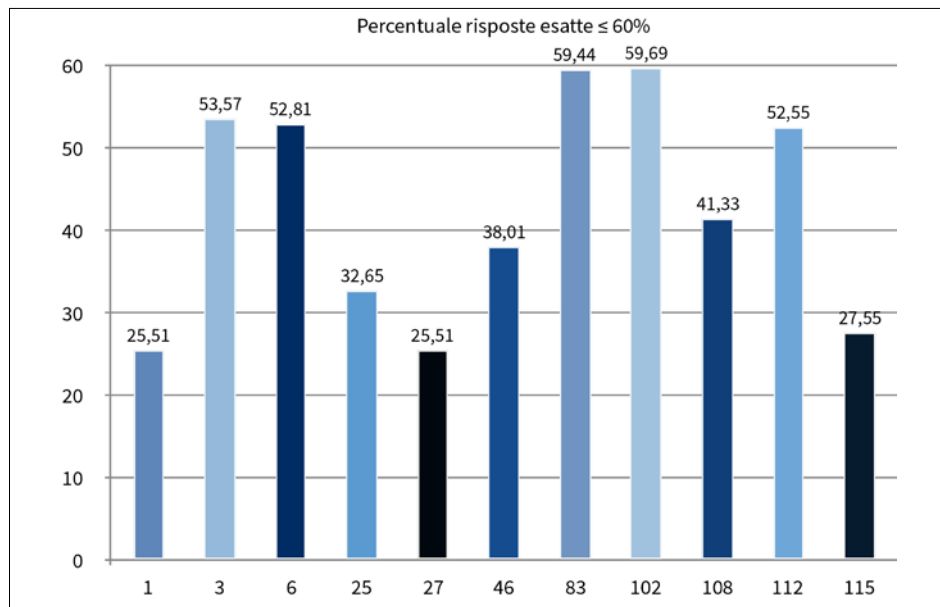


Figura 2. Quesiti più difficili

I primi tre quesiti riferiti alla comprensione della conferenza orale riguardano sottigliezze di significato, come nell'esempio della domanda 6:

6. *I neologismi sono:*

a) parole nuove (2,3%); b) parole nuove che vengono dal latino o dall'inglese (43,37%); c) parole nuove per nuovi bisogni comunicativi (52,81%); d) parole nuove da evitare perché in italiano esistono dei sinonimi (0,26%).

I quesiti della sezione di comprensione scritta sono riferiti alla scelta di titoli adeguati per i paragrafi 1 e 3 del testo (quesiti 25 e 26) mentre la domanda 46 per la scelta errata d) rivela un chiaro esempio di errore logico nel quale la causa viene confusa con l'effetto:

46. *La teoria sintetica dell'evoluzione*

- a. *è una versione semplificata della teoria dell'evoluzione di Darwin. (3,57%)*
- b. *pone l'enfasi sulle mutazioni casuali del DNA. (38,01%)*
- c. *fu esposta da Darwin in un secondo momento come revisione della prima teoria dell'evoluzione. (2,81%)*
- d. *sostiene che le mutazioni casuali di DNA sono causate dalla variabilità naturale. (35,20%)*

Per quanto riguarda infine l'uso della lingua, il quesito 83 si riferisce a un'errata scelta lessicale quasi automatica, probabilmente dovuta all'alta frequenza della collocazione del lessema *ghiacciaio* con il verbo *sciogliersi* che ha indotto solo il 59,44% dei rispondenti a scegliere il verbo corretto (*spingersi*).

83. *quando i ghiacciai si _____ nelle pianure;*
a) spinsero b) sparirono c) si sciolsero

Il quesito 102 testimonia la difficoltà di scelta tra i connettivi: *quando* (14,54%); *nel momento in cui* (59,69%) e *poiché* (20,92%) mentre il 108 riguarda l'utilizzo della virgola in incisi formati esclusivamente da elementi nominali (errore della scelta B: 22,45%) e tra soggetto e verbo (errore della scelta C: 28,06 %).

Infine il quesito 115 si riferisce all'esercizio sui registri della comunicazione accademica in cui il 58,42% sceglie il registro troppo formale: *a) in accordo con quanto convenuto* e il 4,59% quello troppo colloquiale: *c) come dicevamo*, con solo il 27,55% dei rispondenti che sceglie correttamente: *b) come eravamo rimasti d'accordo*.

4 Sviluppi futuri

L'analisi dei dati non può certo dirsi conclusa con le iniziali osservazioni proposte nel paragrafo precedente. Al momento della stesura del presente articolo il gruppo di ricerca è impegnato a sottoporre i dati rilevati a una più approfondita analisi di tipo statistico. In questo modo, si mira ad ottenere una maggior precisione nell'individuazione di eventuali criticità relative alla validità e all'affidabilità del test, in grado di aprire la strada a una rivisitazione del test per le opportune modifiche. Oltre a ciò, sono in corso riflessioni sul tipo di testi di ascolto e di lettura da utilizzare e sulle loro caratteristiche intrinseche legate al grado di complessità linguistica e testuale, nonché al livello e alla qualità della richiesta cognitiva collegata alla fruizione dei testi e all'esecuzione dei compiti del test.

Il lavoro del gruppo di ricerca ha ricevuto ulteriore spinta con l'approvazione da parte del MIUR del progetto che è stato inserito all'interno della

programmazione triennale 2016/18 dell'Università di Parma, attraverso un'azione specifica sulla VPI che contempla, tra l'altro, la creazione di un corso MOOC per il recupero delle abilità testate per gli studenti risultati non idonei o per chiunque voglia esercitarsi per lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative nella lingua italiana per fini di studio applicate trasversalmente a percorsi universitari di diversi ambiti scientifici.

Bibliografia

- Blue, George (1993). *Language, Learning and Success: Studying through English. Developments in ELT*. London: Modern English Publications.
- Carloni, Giovanna (2015). «Insegnare con le nuove tecnologie». Carloni, Giovanna (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi operativi*. Milano: Franco Angeli, 207-33.
- Dudley-Evans, Tony; St. John, Maggie (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, Marco (2008). *Italiano L2: progetti per il territorio. Modelli di formazione per alunni e insegnanti*. Parma: Uni.Nova.
- Mezzadri, Marco (2010). «Italiano L2 e integrazione scolastica: una ricerca sulle competenze linguistiche degli studenti stranieri a Parma e Reggio Emilia». Mezzadri, Marco (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 37-50.
- Mezzadri, Marco (2011). *Studiare in italiano*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, Marco (2012). «Sviluppare, valutare e certificare l'italiano per lo studio». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 44(1), 151-63.
- Mezzadri, Marco (2013). «Si può osare? Studio sull'accessibilità della forma passiva e del passato remoto per apprendenti non italofoeni in contesto scolastico» [online]. *El.LE*, 2(2), 375-426. DOI 10.14277/2280-6792/61p.
- Mezzadri, Marco (2016). *Studiare in italiano all'università*. Torino: Bonacci.
- Sisti, Flora (2016). «Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-learning)» (con Giovanni Torrisi). *Scuola Democratica*, 3, 625-44.
- Torsani, Simone (2016). *CALL Teacher Education*. Rotterdam; Philadelphia: Sense.

2 Altre lingue nel processo dell'internazionalizzazione

2.1 Interculturalità

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Valorizzare la diversità linguistica e culturale

Uno studio di caso

Daria Coppola

(Università per Stranieri di Perugia, Italia)

Raffaella Moretti

(Università di Pisa, Italia)

Abstract Linguistic and cultural diversity has always been a fundamental value of the European Union. However, today, due to the current profound crisis, it is in danger of being perceived rather as an obstacle to cooperation. The aim of this paper is to take advantage of the diversity that characterises multiethnic classes, promoting plurilingualism and a dialogical approach to language learning-teaching and to intercultural communication. In a case study, the validity of plurilingualism and of cooperative methodologies, also in language testing, is confirmed by the results relating to the linguistic and intercultural competence of an experimental sample of middle school pupils.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La diversità come risorsa per l'Europa: ripartire dalla scuola. – 3 Estendere la metafora dell'iceberg: nuovi obiettivi educativi e difficoltà implementative. – 4 Studio di caso. – 4.1 Il campione. – 4.2 Contenuti e metodologia. – 4.3 Il testing plurilingue. – 5 Indagine sociolinguistica, livelli di competenza ed esempi di attività. – 6 Risultati dei test. – 7 Conclusioni.

Keywords Plurilingualism. Linguistic and cultural diversity. Cooperative language learning and teaching. Language Testing. Language proficiency.

1 Introduzione

L'Unione europea, fin dalla sua costituzione, ha fatto del motto 'unità nella diversità' la propria dichiarazione d'intenti; oggi, con la profonda crisi in atto, la diversità sembra essere diventata un motivo di scontro, più che di incontro.¹ Per ridare credibilità al motto programmatico sono necessari, ma non sufficienti, urgenti provvedimenti politici ed economici: occor-

1 L'instabilità dei mercati, la crisi economica, la Brexit, le differenti politiche messe in atto dai Paesi europei riguardo all'emergenza emigrazione, la sospensione di Schengen, le spinte nazionalistiche e xenofobe conseguenti al fenomeno del terrorismo ci danno la misura di quanto i problemi che l'Europa si trova ad affrontare oggi siano complessi e di difficile soluzione.

rono, contemporaneamente, interventi educativi capillari nelle scuole di ogni ordine e grado, mirati a favorire lo sviluppo di mentalità aperte alla diversità e alla cooperazione.

La diversità in tutte le sue declinazioni, che costituisce ormai una caratteristica strutturale delle nostre istituzioni educative (specchio della più ampia realtà sociale), può diventare un terreno fertile per la sperimentazione di modalità didattiche cooperative che promuovano il plurilinguismo, il confronto interculturale e, in definitiva, l'incontro con l'altro e con la sua diversità. In questa prospettiva vuol collocarsi il presente contributo, il cui scopo è quello di valorizzare le diversità insite nelle classi multietniche, rendendole una risorsa per tutti gli alunni, attraverso un insegnamento interrelato e contestualizzato di più lingue, basato su tecniche glottodidattiche di tipo dialogico e su modalità plurilingui di verifica.

Più specificamente, esso vuol rispondere alle difficoltà di tipo metodologico-didattico e valutativo che oggi sempre più spesso si riscontrano nelle scuole, evitando di ricorrere a una lista preconfezionata di ricette didattiche, e presentando invece i risultati di un lavoro sul campo, tuttora in corso, che prende avvio da una sperimentazione iniziata nel 2015, con un campione di 300 alunni di 11-13 anni, e finalizzata a vagliare le potenzialità di alcune tecniche dell'approccio dialogico in contesti didattici marcatamente eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale. In particolare, vengono qui presentati i risultati di uno studio condotto nel 2016 su un campione di 133 alunni provenienti da classi di scuola secondaria di primo grado caratterizzate da una presenza di immigrati di seconda generazione ampiamente superiore alla media nazionale e da un numero statisticamente rilevante di alunni con DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento); nelle classi era anche previsto l'insegnamento curricolare di tre lingue (cinese, inglese e spagnolo), oltre all'italiano, che per diversi alunni costituiva una L2. Lo studio ha inteso verificare se e in qual misura l'uso contemporaneo dell'intero repertorio linguistico della classe (L1, L2, LS) in attività cooperative, svolte spesso con l'ausilio di supporti tecnologici, potesse incidere positivamente sull'apprendimento linguistico, assecondando i confronti interlinguistici e la riflessione sulle L1 e L2, e, nel contempo, potesse anche favorire atteggiamenti positivi nei confronti delle differenti lingue e culture (curiosità, consapevolezza, accettazione della diversità). Per la verifica, sono stati progettati e utilizzati test plurilingui, ritenuti più adeguati di quelli monolingui al contesto di apprendimento, i cui contenuti hanno tenuto conto di un indicatore culturale vicino all'esperienza degli alunni e i cui risultati hanno, come vedremo, confermato in gran parte le ipotesi di partenza.

2 La diversità come risorsa per l'Europa: ripartire dalla scuola

La diversità linguistica e culturale è stata e viene ancora indicata in tutti i documenti europei sull'educazione come uno dei tratti caratterizzanti dell'UE, un valore da difendere, una fonte di ricchezza. Al di là della dichiarazione di intenti, tuttavia, le politiche degli Stati membri si sono dimostrate tutt'altro che unitarie sul tema della diversità, specie oggi, di fronte al moltiplicarsi esponenziale delle variabili che caratterizzano le nuove e più complesse diversità tipiche delle nostre società multietniche e globalizzate (sul concetto di *super-diversity*, cf. Vertovec 2007). Dinanzi alla massiccia immigrazione dai Paesi extraeuropei che ha interessato, nell'ultimo ventennio, le principali capitali europee, dinanzi alla più recente emergenza profughi dai Paesi in guerra e alla minaccia del terrorismo sono nate divisioni all'interno dell'UE difficilmente ricomponibili, che hanno dimostrato la debolezza di una politica europea basata sul **multiculturalismo**, inteso come mosaico di culture separate l'una dall'altra, e sul concetto di tolleranza (per un approfondimento delle caratteristiche del multiculturalismo, cf., ad es., Lanzillo 2005).

Rinunciare tuttavia al sogno che ha accompagnato per così tanti anni il lungo e complesso processo di unificazione dell'Europa significherebbe voler andare a ritroso nella storia: non è auspicabile e probabilmente neanche possibile. Per rendere dunque la diversità linguistica e culturale una reale risorsa per l'Europa, e non una minaccia, come molti oggi sono propensi a pensare, occorrono adeguate politiche di gestione delle differenze unite a programmi di educazione linguistica, nella sua accezione più ampia, e di formazione all'interculturalità. L'obiettivo è il superamento di una visione astratta, cristallizzata, chiusa e monolitica del concetto di lingua e di quello di cultura, primo passo verso la promozione del contatto e del contagio linguistico e culturale, dei processi di scambio e di ibridazione.

Punto d'incontro di lingue e culture diverse, la scuola costituisce uno dei luoghi privilegiati per vivere la diversità linguistica e culturale come risorsa. La scuola italiana, in particolare, si presenta oggi come uno spazio in cui la diversità, in tutte le sue manifestazioni, viene non solo riconosciuta, ma anche legalmente garantita. In ottemperanza alle norme che tutelano il diritto allo studio non solo degli alunni stranieri ma anche di quelli diversamente abili o con bisogni educativi speciali, i documenti ministeriali delineano infatti, fin dal primo segmento d'istruzione, il profilo di una scuola che poggia su due principi basilari: **integrazione culturale** e **inclusione**. Come si afferma nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012), il primo principio è la condizione perché gli alunni possano prendere parte in modo paritario e collaborativo al comune processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze; il secondo principio rimanda a un'accezione ampia di inclusione (e di diversità) che tiene conto del diritto a un

percorso personalizzato per chiunque si trovi in difficoltà, a prescindere dal fatto che il problema possa dipendere da disabilità permanenti, disturbi specifici di apprendimento (DSA), svantaggi di tipo economico e socio-culturale, difficoltà linguistiche (come nel caso degli studenti stranieri) o da disagi transitori che tutti gli alunni possono incontrare nel loro percorso. Insomma, ci si rende oggi conto che la scuola costituisce uno spazio eterogeneo, abitato da persone che differiscono tra loro non soltanto per lingua, cultura ed etnia, ma anche per bisogni e motivazioni, capacità e livelli di competenza, stili di apprendimento e caratteristiche psicoaffettive.

Per rendere operativo l'obiettivo di una formazione alla diversità, intesa anche in senso inclusivo, occorrono spazi di apprendimento cooperativi e plurilingui, all'interno dei quali possa realizzarsi quel dialogo costruttivo tra diversi (per lingua, cultura, bisogni, abilità) che costituisce uno dei principali obiettivi della competenza interculturale.

3 Estendere la metafora dell'iceberg: nuovi obiettivi educativi e difficoltà implementative

L'immagine dell'iceberg che Cummins (ad es., Cummins 2005) utilizza nel suo modello di bilinguismo per evidenziare l'influenza della L1 sulla L2 comunica in modo intuitivo l'interdipendenza che sussiste tra le lingue, solo in apparenza separate tra loro, come le punte emerse di un iceberg, in realtà unite in profondità, in un unico blocco, la **common underlying proficiency**. Grazie a questa competenza 'sommersa' l'alunno può trasferire nella L2 con cui entra in contatto le conoscenze e abilità che ha sviluppato nella propria L1.

Alla luce dei profondi cambiamenti che si registrano oggi anche in Italia, a livello linguistico e sociale con i nuovi flussi migratori, diventa indispensabile estendere l'immagine dell'iceberg, arricchendola di ulteriori punte. La presenza policroma delle lingue immigrate accresce il già ricco repertorio linguistico nazionale, al punto da far parlare di un nuovo e più complesso plurilinguismo, il **neoplurilinguismo** (Vedovelli 2014). Fin dai primi gradi di scuola, l'alunno si trova immerso in un paesaggio linguistico variegato; tutte le volte che entrerà in contatto con una nuova lingua, egli potrà attingere alle risorse della propria *underlying proficiency*, servendosi di tutti i codici di cui già dispone, compresi quelli non verbali, funzionalmente ai propri scopi comunicativi. Così facendo, egli svilupperà ulteriormente la propria competenza profonda e arricchirà il proprio repertorio.

Questa visione complessa e interrelata di repertorio e di competenza permea il concetto di plurilinguismo che troviamo nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e in altri documenti del Consiglio d'Europa. Il termine viene infatti collegato al processo di acquisizione linguistica che si realizza man mano che l'individuo entra in contatto con nuove lingue che

faranno parte del suo repertorio e che contribuiranno, interagendo tra loro, alla formazione della sua competenza linguistico-comunicativa (Consiglio d'Europa 2002). In particolare, il *Quadro Comune* distingue i due termini, **plurilinguismo** e **multilinguismo**, riferendo il secondo sia alla coesistenza di più lingue in un determinato contesto geografico e sociale sia alla conoscenza di più lingue, considerate però in modo distinto, separate l'una dall'altra. Quest'ultima accezione di 'multilinguismo' non può non richiamare quella del termine 'multiculturalismo' del quale abbiamo parlato precedentemente: si tratta in entrambi i casi di entità separate (lingue e culture) da conservare sotto teca e proteggere da contatti e contaminazioni.

Come c'era da aspettarsi, la ricerca glottodidattica ha decisamente optato per il plurilinguismo, in quanto strettamente collegato a un concetto di competenza linguistica ampio che abbraccia in realtà un insieme di competenze, abilità e strategie interrelate che il parlante può utilizzare per tutte le nuove lingue con cui entrerà in contatto nell'arco della propria esistenza. Ciò ha comportato un importante cambiamento negli obiettivi didattici: non si mira più tanto alla padronanza di una o più lingue apprese separatamente, avendo come modello di riferimento il parlante madrelingua, quanto piuttosto alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace tutte le lingue acquisite o apprese a livelli diversi di competenza. Il nuovo modello è il **parlante plurilingue**, che si trova a dover comunicare contemporaneamente con interlocutori di diverse L1, e che dunque oltre a conoscere una lingua franca, deve possedere una competenza linguistica estesa, attiva o solo passiva e di grado diverso in altre L2, e soprattutto saper utilizzare strategie di tipo interlinguistico e interculturale, senza preoccuparsi troppo di far trasparire la propria nazionalità.

A una concezione statica e separata delle singole lingue e delle singole competenze si sostituisce quindi una concezione dinamica e olistica, sostenuta dalla ricerca linguistica, dai documenti europei sull'educazione e da quelli programmatici ministeriali, ma molto spesso contraddetta nella prassi didattica e valutativa; si crea così a scuola una discrasia che è dovuta alla difficoltà degli insegnanti di tradurre in modo adeguato i nuovi obiettivi, sia a livello di glottodidassi che di *language testing*.

Uno spaccato della tipica lezione di lingua ci mostra come, nella maggior parte dei casi, le lingue vengano insegnate in modo disgiunto, senza tenere conto delle L1 presenti in classe e spesso anche trascurando le fasi di sviluppo dell'interlingua degli alunni. Anche per quanto concerne la prassi valutativa, lo stesso studente viene valutato sulle lingue curricolari, una lingua per volta, prevalentemente attraverso test di tipo fattoriale, orientati a verificare in modo discreto l'apprendimento di elementi linguistici isolati o di singole abilità; inoltre il *language testing* è di norma progettato in modo rigidamente monolingue in tutte le sue tappe (nelle istruzioni, nei diversi item, nelle scale di rating, nell'attribuzione dei punteggi). Queste modalità, che riguardano non solo le classi di scuola secondaria di primo

grado, alle quali qui in particolare ci riferiamo in considerazione dell'età degli alunni del campione, ma sono in gran parte generalizzabili anche agli altri ordini di scuola, non tengono conto né del naturale processo di acquisizione dell'alunno, che, come abbiamo visto, si serve in modo congiunto di tutte le risorse linguistiche e cognitive a disposizione, né dei risultati della ricerca, che evidenziano l'importanza del **translanguaging** e del ricorso alla L1 anche nel momento della verifica (ad es., Shohamy 2011; García, Wei 2014; Shohamy, Menken 2015).

Lo studio di caso che presentiamo vuol essere una possibile risposta alle difficoltà e discrasie sopraelencate, un tentativo concreto di conciliare ricerca e prassi didattica e di tradurre i nuovi obiettivi dell'insegnamento linguistico in percorsi e pratiche che utilizzino proficuamente le molteplici e variegata diversità che oggi caratterizzano le nostre scuole.

4 Studio di caso

Il nostro studio si colloca nell'ambito di una sperimentazione, tuttora in corso (2015-17), condotta su un campione di **300** alunni del quinto anno della scuola primaria e del primo e secondo anno della secondaria di primo grado di un piccolo centro della provincia di Firenze, caratterizzato da una massiccia presenza di immigrati, soprattutto di origine cinese.² Il suo obiettivo è stato quello di verificare la validità di alcune metodologie e tecniche dell'**approccio dialogico** (ad es., Coppola 2009, 2011) in classi plurilingui e ad abilità differenziata (Caon 2006).

Nell'ambito delle stesse classi, le cui caratteristiche linguistico-culturali ben si adattavano ai nostri obiettivi di ricerca, è stato implementato, nel corso del 2016-17, il **Modulo sperimentale plurilingue** *In quante lingue mangi?*, di 64 ore complessive, che ha riguardato, per due anni consecutivi, lo stesso **campione di 133 alunni**.

Il Modulo, progettato dal nostro gruppo di ricerca (cf. Coppola et al. 2017³), si compone di **2 Unità di lavoro** di 32 ore ciascuna. I dati qui riportati riguardano solo la prima Unità, realizzata nell'aprile-giugno 2016, che ha avuto la funzione di studio pilota e ha riguardato soprattutto lo sviluppo della **competenza lessicale** e di quella **metalinguistica**. La seconda Unità, incentrata prevalentemente sullo sviluppo della **competenza comunicativa** e di quella **testuale**, si è conclusa nel mese scorso (maggio 2017), e dunque i dati sono ancora in fase di elaborazione.

2 La sperimentazione è stata avviata nel gennaio 2015, nelle classi dell'Istituto Comprensivo «La Pira» di San Donnino, nel Comune di Campi Bisenzio (Firenze) dalla Dott. Raffaella Moretti.

3 Il gruppo di ricerca è stato coordinato dalla Prof.ssa Daria Coppola nell'ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo *Struttura, mutamento e acquisizione del linguaggio* (2015-16).

4.1 Il campione

I 133 alunni che compongono il campione provengono da classi caratterizzate:

- da un'alta percentuale di alunni stranieri, e cioè il 32,3%, a fronte di una media nazionale del 9%, secondo i dati del MIUR (2014) relativi alle scuole di pari livello;
- da un'ampia varietà di L1 (alunni provenienti dall'Albania, dalla Cina, dal Marocco, dal Perù, dalla Romania e dalla Russia);
- dall'insegnamento di 4 lingue: oltre all'italiano (come L1 e L2), l'inglese come prima lingua comunitaria (3 ore settimanali), lo spagnolo come seconda lingua comunitaria (2 ore settimanali) e, data l'alta percentuale di alunni sinofoni, il cinese (2 ore settimanali, in orario extrascolastico, svolte da insegnanti madrelingua per tutti gli alunni del campione);
- da una presenza statisticamente rilevante di alunni con DSA, anche tra gli immigrati, l'11,3% su una media nazionale dell'1,6% nella scuola primaria e del 4,2% nella secondaria di primo grado, secondo i dati del MIUR (2015).

Le tabelle 1 e 2 illustrano la composizione del campione della prima Unità di lavoro, considerato prima globalmente e poi suddiviso in campione sperimentale e di controllo.

Tabella 1. Composizione dell'intero campione

	Alunni di italiano L1	Alunni di altra L1
	90	43 (33 cinesi, 3 albanesi, 2 peruviani, 2 marocchini, 2 rumeni, 1 russo)
Alunni con DSA	11	4 (1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno, 1 russo)
Alunni con handicap cognitivo	2	1

Tabella 2. Composizione del campione sperimentale e di quello di controllo

	Nr. totale alunni	Alunni di italiano L1	Alunni di altra L1	Alunni con DSA	Alunni con handicap cognitivo
Campione sperimentale	65	45	20	7*	2
Campione di controllo	68	45	23	8*	1
*2 di altra L1					

4.2 Contenuti e metodologia

I contenuti del Modulo riguardano un tema che, oltre a essere particolarmente vicino all'esperienza dei ragazzi, costituisce un importante **indicatore culturale** in tutti i Paesi del mondo: il cibo, il diverso modo di cucinarlo e consumarlo, le abitudini alimentari, le ricette tipiche.

La metodologia utilizzata con il campione sperimentale è di tipo dialogico, e dunque si richiama, a livello teorico, a una concezione complessa di **insegnamento-apprendimento linguistico** e di **lingua**. Il primo viene considerato come un processo di ampia portata, che coinvolge in modo interattivo insegnanti e alunni nella costruzione congiunta di una competenza plurilingue e interculturale vista come risorsa comunicativa e sociale per ogni alunno e per la classe nel suo insieme; la seconda viene intesa nel suo significato più profondo e vitale, e cioè collegata all'uso comunicativo che ne fanno i parlanti, 'incarnata' nella loro realtà socio-culturale. Alla luce dei parametri del CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*) (Conseil de l'Europe 2012), possiamo considerare l'approccio dialogico come un **approccio plurale**, in quanto fa propri i principi del **plurilinguismo** e della **comunicazione interculturale** e tiene conto, globalmente, dei molteplici fattori che compongono la competenza linguistico-comunicativa, senza trascurare le componenti soggettive e le dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nell'inter-azione didattica.

Coerentemente con la metodologia adottata, il tema del cibo è stato sviluppato nel campione sperimentale attraverso:

- attività cooperative in gruppi di lavoro eterogenei per lingua e abilità;
- task che prevedevano l'uso contemporaneo delle 4 lingue insegnate in classe e frequenti ricorsi anche alle L1 degli alunni (descrizione degli ingredienti e dei procedimenti, realizzazione mimata di ricette, narrazione ecc);
- confronti intra- e inter-linguistici e riflessioni metalinguistiche (osservazione di fenomeni linguistici e formulazione di ipotesi, riflessioni sulla variabilità linguistica in relazione all'uso ecc.), partendo dal *translanguaging* spontaneo;
- uso della tecnologia in funzione cooperativa (nei gruppi di lavoro) e di supporto (interfacce web e dizionari elettronici);
- attività interculturali (interviste, narrazioni, testimonianze, con il coinvolgimento dei familiari degli alunni e delle comunità linguistiche del territorio).

Nel gruppo di controllo, invece, gli insegnanti delle classi hanno utilizzato durante le lezioni la consueta metodologia che ha previsto:

- lezioni di tipo prevalentemente frontale;

- introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle 4 lingue curricolari, mantenute separate, seguita da esercizi per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche;
- attività interculturali (letture di ricette tipiche nelle diverse lingue con uso di immagini, facendo riferimento all'unità didattica sul cibo ripresa dai libri di testo adottati).

4.3 Il testing plurilingue

Per verificare l'incidenza che un insegnamento cooperativo, contestualizzato e interrelato di più lingue può avere nell'apprendimento linguistico, sia a livello **quantitativo** (numero di risposte accettabili o di performance adeguate) che **qualitativo** (qualità delle risposte), sono stati somministrati **test plurilingui**, in quanto ci sono sembrati più idonei a verificare le reali competenze linguistico-comunicative degli alunni, in un contesto di apprendimento eterogeneo come quello del nostro campione, rispetto alle prove utilizzate dagli insegnanti delle classi, che replicavano lo standard tradizionale (test monolingui e prevalentemente fattoriali).

Per la prima Unità di lavoro, sono stati progettati dal nostro gruppo di ricerca **4 test online** (2 **cooperativi** e 2 **individuali**), composti da un numero variabile di prove e somministrati ai ragazzi nelle 4 lingue curricolari, attraverso un'**interfaccia dedicata**. I test che richiedevano prestazioni individuali hanno avuto la funzione di verificare se e in qual misura il risultato delle risposte ai test cooperativi fosse confermato anche individualmente.

La fase del testing è stata preceduta da un'ampia riflessione su alcuni importanti **requisiti** del test (per un approfondimento, rimandiamo a Coppola et al. 2017). Ci limitiamo qui a dire che, in considerazione dell'età dei ragazzi del campione, abbiamo soprattutto concentrato l'attenzione sui seguenti requisiti: validità, attendibilità, autenticità, accessibilità e accettabilità (sui requisiti del test, cf. Coppola 2005a, 2005b).

L'analisi dei risultati, che ha avuto uno scopo solo euristico, non selettivo, ha tenuto conto, come vedremo nel prossimo paragrafo, sia dei livelli del *Quadro Comune* sia di alcuni descrittori del CARAP.

5 Indagine sociolinguistica, livelli di competenza ed esempi di attività

All'inizio del lavoro, è stato sottoposto agli alunni con L1 diverse dall'italiano un **questionario sociolinguistico**⁴ per raccogliere non solo i dati anagrafici, familiari e scolastici, ma soprattutto quelli sugli **usi linguistici** in famiglia. È stato possibile così rilevare le varietà linguistiche non standard tipiche delle relazioni familiari che, generalmente, rimangono ignote a favore di varietà ufficiali dedotte dai dati anagrafici (Bagna, Barni, Siebetcheu 2004).

Data l'età del campione, è stato necessario far riflettere i ragazzi sui concetti di lingua standard e di dialetto, al fine di poter raccogliere informazioni relative alla gestione dei codici nei vari contesti d'uso. Alla luce di queste riflessioni, gli alunni hanno potuto identificare le loro **varietà di L1**, giungendo perfino a cogliere rapporti complessi tra lingue ufficiali e varietà dialettali, come nel caso delle lingue parlate in Cina e in Marocco.

I risultati del questionario mostrano che le madri tendono a usare in modo esclusivo la lingua di origine, nella varietà ufficiale o in quella dialettale, mentre i padri usano più spesso la lingua italiana. Questa situazione si riflette negli usi linguistici dei figli, che tendono a parlare italiano più con il padre che con la madre. Anche tra fratelli in età scolare l'uso dell'italiano è preferito rispetto alla L1, ma soprattutto nei commenti sportivi e negli scambi che riguardano l'ambito scolastico (argomenti di studio, rapporti con i compagni o con gli insegnanti ecc).

La sperimentazione del Modulo è stata preceduta dalla rilevazione dei **livelli di competenza** (scritta e orale) degli alunni nelle lingue studiate (inglese, spagnolo, cinese e, in particolare, nell'italiano come L2), al fine di ottenere gruppi di alunni equiparabili per numero e caratteristiche.

Per la lingua inglese e per quella spagnola abbiamo fatto riferimento ai livelli definiti dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012). Il documento ministeriale prevede il livello A1 all'ingresso nella secondaria inferiore per l'inglese, e solo al termine dei 3 anni per lo spagnolo. Per la lingua cinese, non è stato possibile definire alcuna indicazione di livello tra gli alunni non sinofoni, in quanto questo insegnamento è ancora in fase propedeutica all'insegnamento linguistico vero e proprio.⁵

Un discorso a parte va fatto per gli alunni con DSA (dislessici e disortografici) che presentano notevoli difficoltà nell'apprendimento scolastico

4 Elaborato tenendo conto sia del modello proposto da Chini (2004), sia dell'Indagine ISTAT 2015 *Integrazione delle seconde generazioni*.

5 I corsi di lingua cinese con docenti madrelingua, riconosciuti congiuntamente dal MIUR e dal Ministero dell'Istruzione Cinese, sono iniziati solo nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2015/16, in seguito all'adesione dell'istituto alla rete scolastica *Scambiando s'impara* supportata dalla Regione Toscana.

delle lingue straniere, soprattutto di quelle opache come l'inglese, nelle quali non c'è regolare corrispondenza tra fonemi e grafemi. L'apprendimento linguistico di questi alunni è rimasto circoscritto allo sviluppo delle abilità orali.

Più completi risultano i dati relativi alla competenza in italiano L2, dai quali emergono diversi livelli di interlingua e di competenza, con una distinzione tra lingua degli interscambi comunicativi, *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e lingua veicolare per lo studio disciplinare, *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), secondo il noto modello di Cummins (2008).

Le tabelle 3 e 4 presentano i **livelli del Quadro Comune** e le abilità e competenze **BICS/CALP** degli alunni del campione sperimentale e di quello di controllo.

Tabella 3. Livelli linguistici e competenze BICS/CALP del campione sperimentale

	Livelli Quadro e BICS/CALP	con DSA	con handicap
Italiano L1= 45 alunni	Madrelingua	5	1
Italiano L2= 20 alunni	1 non definibile 9 BICS (3 A1 e 6 A2) 10 CALP (9 B1 e 1 B2)	2	1

Tabella 4. Livelli linguistici e competenze BICS/CALP del campione di controllo

	Livelli Quadro e BICS/CALP	con DSA	con handicap
Italiano L1= 45 alunni	Madrelingua	6	1
Italiano L2= 23 alunni	1 non definibile 14 BICS (6 A1 e 8 A2) 8 CALP (6 B1 e 2 B2)	2	

Per quanto riguarda il campione di controllo, le **32 ore** previste per l'implementazione della prima Unità di lavoro del Modulo sono state suddivise in **8 ore** di lezione, tenute dagli insegnanti delle classi in **ciascuna delle quattro lingue** attraverso attività ed esercizi ripresi in gran parte dai libri di testo.

Il campione sperimentale ha invece usufruito unitariamente di tutto il monte ore previsto, con lezioni plurilingui supportate dalla tecnologia e task cooperativi.⁶ Il lavoro cooperativo si è svolto in gruppi eterogenei di 4-5 ragazzi, con una rappresentanza delle varie tipologie di alunni (italiani, cinesi, alunni con altra L1, alunni con disturbi di apprendimento o handicap).

6 Gli alunni già dal 2015 avevano sperimentato la metodologia di matrice dialogica nota come *Cooperative BYOD* (Coppola 2015).

Le attività hanno avuto inizio con la visione di alcune ricette (*pancake* per la lingua inglese, *gazpacho* per la lingua spagnola, *tè e uova bollite* per la lingua cinese e *torta di mele* per la lingua italiana) attraverso video senza audio ripresi da *YouTube*; conformemente ad altre esperienze didattiche finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale (ad es., Pallotti 2016), i video sono stati ripresentati con l'aggiunta dell'audio solo successivamente. Dopo i video, i ragazzi hanno lavorato in gruppo alla realizzazione di *matching cards*, cercando online immagini di ingredienti, utensili da cucina e azioni da affiancare a etichette plurilingui; sono stati soprattutto utilizzati *Wikipedia* e *BabelNet* (Navigli, Ponzetto 2012), un dizionario digitale enciclopedico multilingue che forma un network semantico di concetti ai quali è associata un'immagine rappresentativa e spesso anche la riproduzione fonetica del lemma. Nelle successive drammatizzazioni e simulazioni, essi hanno potuto indicare e nominare, in tutte le lingue, gli ingredienti necessari alla preparazione delle ricette e le azioni da compiere. In queste occasioni sono ricorsi spontaneamente al *translanguaging* e hanno chiesto chiarimenti e spiegazioni di tipo grammaticale; ciò ha portato a una riflessione linguistica guidata che è partita proprio dalle somiglianze e differenze interlinguistiche che essi avevano notato nel corso delle attività.

Per fare solo un esempio, a livello fonetico, si è visto come a uno stesso segno grafico possano corrispondere diversi fonemi e realizzazioni fonetiche. Così, per il fonema /r/ in spagnolo sono state individuate le due realizzazioni distinte, [r] monovibrante in posizione intervocalica, e [r] polivibrante all'inizio di parola o dopo i grafemi <n>, <l>, <s>. Nella polivibrante spagnola i ragazzi hanno riconosciuto una pronuncia 'più forte' rispetto alla [r] monovibrante italiana. Ciò ha permesso di parlare delle difficoltà che incontrano sia gli alunni italiani nella realizzazione distinta di questi due foni spagnoli, sia gli alunni ispanofoni nella realizzazione fonetica delle consonanti italiane <v> e , che in spagnolo convergono in [β], sia gli alunni cinesi nel distinguere /l/ e /r/, che nella loro L1 corrispondono a foni varianti dello stesso fonema.

Dalle difficoltà linguistiche a quelle di tipo pragmatico e socio-culturale il passo è breve, così, spesso, le lezioni si sono concluse con un dibattito sulle difficoltà (non sempre di tipo aneddotico) con cui, quasi quotidianamente, si devono confrontare gli alunni immigrati e i loro familiari.

6 Risultati dei test

Tutti e 4 i test plurilingui online, 2 cooperativi (test nr. 1 e nr. 3) e 2 individuali (test nr. 2 e nr. 4), sono stati progettati in modo da essere accessibili agli alunni con DSA o con difficoltà linguistiche; presentano infatti consegne brevi (scritte in italiano e in cinese, dato l'alto numero di sinofoni), sono corredati da immagini o video e richiedono prestazioni scritte solo in alcune prove.

Il test nr. 1 si compone di 3 prove plurilingui di abbinamento parola-immagine.

Il test nr. 3 è composto da 6 prove: attraverso input di tipo multimediale (video, filmati, foto) si chiede ai ragazzi la descrizione dettagliata di azioni che vengono compiute durante la preparazione dei cibi (tagliare, spalmare, filtrare ecc). Ad esempio, per il verbo spagnolo *colar*, gli alunni, dopo aver visto un video che riprende una persona nell'atto di filtrare una sostanza semiliquida con appositi utensili (colino, ciotola, bacinella), devono descrivere l'azione (nelle sue diverse fasi sequenziali) e gli utensili, utilizzando almeno due lingue tra quelle studiate.

Il test individuale nr. 2 comprende 12 prove di abbinamento parola-immagine con item a risposta chiusa.

Il test nr. 4, infine, è composto da 4 prove di tipo diverso, una delle quali riguarda azioni (ad es. *meter... al horno; cook... in a pan*) che si possono o non si possono compiere con una serie di ingredienti presentati nelle 4 lingue. Questo e altri test chiamano in causa operazioni logiche di tipo insiemistico (inclusione, esclusione, seriazione, classificazione ecc.).

Nella tabella 5 si riportano le percentuali dei risultati positivi (Risposte Accettabili: RA) ottenuti nei 4 test, sia dal campione sperimentale che da quello di controllo.

Tabella 5. Risultati dei test

	TEST COOPERATIVI		TEST INDIVIDUALI	
	Test nr. 1 (RA)	Test nr. 3 (RA)	Test nr. 2 (RA)	Test nr. 4 (RA)
Campione sperimentale	100%	90%	79%	20%
Campione di controllo	75%	75%	32%	3,5%

Di particolare interesse è l'analisi dei dati relativi agli alunni con DSA. Infatti, i risultati dei test individuali confermano che la loro partecipazione ai test cooperativi non ha condizionato negativamente i risultati del gruppo. In particolare, i test individuali hanno messo in evidenza come gli alunni con DSA di altra L1 abbiano ottenuto buoni risultati soprattutto nelle prove che richiedevano la descrizione di un'azione o la definizione di un termine utilizzando più lingue.

I risultati migliori conseguiti dal campione sperimentale non riguardano solo la percentuale di risposte adeguate, ma anche la qualità delle risposte, che risultano molto più ricche e articolate. Come esempio, riportiamo qui fedelmente alcune descrizioni in italiano dell'azione *colar* ('filtrare') prodotte dagli alunni dei due campioni.

Campione sperimentale: 1) «Colino, bacinella, sostanza liquida. PROCEDIMENTO si versa la sostanza liquida nel colino, la sostanza va a

finire nella bacinella e nel colino rimane la poltiglia». 2) «Per filtrare qualcosa serve un colino, un liquido da filtrare e una pentola dove mettere il liquido alla fine del processo. Prima nel liquido c'erano dei grumi ma alla fine sono rimasti nel colino».

Campione di controllo: 1) «è stato mescolato un composto ed è stato messo in un colino»; «COLINO, SOSTANZE LIQUIDE».

7 Conclusioni

Il plurilinguismo, inteso nell'ampia accezione che ha assunto nei documenti educativi del Consiglio d'Europa e nella ricerca di ambito glottodidattico, e la diversità culturale, che è oggi diventata la cifra delle nostre scuole (e della società), costituiscono un'importante risorsa per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e di quella interculturale degli alunni. Più in generale, essi possono diventare il punto di partenza per la costruzione di mentalità aperte al dialogo e alla cooperazione, in grado di determinare, nel tempo, un'inversione di tendenza del processo involutivo che oggi affligge l'Europa.

I risultati di uno studio di caso, che ha riguardato un campione di alunni di scuola secondaria di primo grado, confermano l'opportunità di utilizzare l'intero repertorio linguistico della classe (L1, L2, LS), sia nella fase didattica (insegnamento congiunto di più lingue) sia in quella valutativa (test plurilingui), attraverso una metodologia glottodidattica cooperativa supportata dalla tecnologia e improntata ai principi dell'approccio dialogico.

Bibliografia

- Bagna, Carla; Barni, Monica; Siebetcheu, Raymond (2004). *Toscane favole. Lingue immigrate nella provincia di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caon, Fabio (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Chini, Marina (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conseil de l'Europe (2012). *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*. Strasbourg Cedex: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Coppola, Daria (2005a). «Verifica e valutazione delle competenze linguistiche e comunicative: criteri, procedure, strumenti». Coppola, Daria

- (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*. Bologna: CLUEB, 211-28.
- Coppola, Daria (2005b). «Tendenze e sviluppi del Language Testing del nuovo millennio: dai modelli tecnologici all'istanza etica». Coppola, Daria (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*. Bologna: CLUEB, 229-41.
- Coppola, Daria (2009). «L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico». Coppola, Daria (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici Editore, 95-115.
- Coppola, Daria (2011). «La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale». Bosisio, Cristina (a cura di), *Ianuam linguarum reserare*. Milano: Mondadori Education, 163-70.
- Coppola, Daria (2015). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 47(2-3), 71-87.
- Coppola, Daria; Moretti, Raffaella; Russo, Irene; Tranchida, Fabiana (2017). «*In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*». Marotta, Giovanna; Strik Lievers, Francesca (a cura di), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*. Pisa: Pisa University Press, 199-231.
- Cummins, Jim (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Bogazici University.
- Cummins, Jim (2008). «BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction». Street, Brian V.; Hornberger, Nancy H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science, 71-83.
- García, Ofelia; Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- ISTAT (2015). *Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, Anno 2015* [online]. URL <https://goo.gl/5G8gFW> (2017-06-27).
- Lanzillo, M. Laura (2005). *Il multiculturalismo*. Bari: Laterza.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [online]. URL http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (2017-06-27).
- MIUR (2014). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2013/2014* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf (2017-06-27).
- MIUR (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2014/2015* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita_as_2014_2015.pdf (2017-06-27).

- Navigli, Roberto; Ponzetto, Simone (2012). «BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network». *Artificial Intelligence*, 193, 217-50.
- Pallotti, Gabriele (2016). «Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze» [online]. Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno GISCEL*. Roma: Aracne, 502-20. URL <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1153170/181480/16GiscelPallottiEfficaciaOssIL-1.pdf> (2017-06-27).
- Shohamy, Elana (2011). «Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies». *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29.
- Shohamy, Elana; Menken, Kate (2015). «Language Assessment». Wright, E. Wayne; Boun, Sovicheth; García, Ofelia (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 253-69.
- Vedovelli, Massimo (2014). «Il neoplurilinguismo italiano. Una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa». Balboni, Paolo; Coste, Daniel; Vedovelli, Massimo, *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Edizioni Unicopli, 65-91.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale

Claudia Borghetti

(Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia)

Abstract This paper focuses on intercultural language learning and on the methods to study it. The discussion is divided into two parts. In the first theoretical part, intercultural language learning is defined as a linguistic and discursive practice, according to a non-essentialist approach. In the second methodological part, the paper overviews the limited number of studies which, coherently with a language-use-based definition of intercultural learning, have employed forms of linguistic analysis to detect traces of such learning in class interaction. Finally the analysis of one extract from a class-based student-student interaction is presented, in order to showcase how different forms of linguistic analysis can be adopted to investigate the discursive and interactional features of intercultural learning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'educazione linguistica interculturale. – 2.1 La competenza comunicativa interculturale. – 2.2 La dimensione interculturale come pratica interazionale e discorsiva. – 3 L'apprendimento interculturale. – 3.1 Alcune caratteristiche distintive. – 3.2 Una visione non essenzialista della cultura. – 4 Apprendimento linguistico interculturale e interazione in classe. – 5 Esempi di analisi. – 5.1 Il progetto IEREST. – 5.2 Sì perché io penso che anche io... – 6 Conclusioni.

Keywords Intercultural learning. Intercultural language education. Intercultural communicative competence. Interaction studies. Conversation analysis.

1 Introduzione

L'obiettivo di questo articolo è proporre una riflessione sull'*apprendimento linguistico interculturale* e sui metodi che meglio si prestano a studiarlo. Da un lato, sul piano teorico, il presente contributo si inserisce nel filone di ricerca dell'educazione linguistica interculturale, che da tempo si occupa delle finalità educative dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (tra gli altri: Balboni, Caon 2015; Byram 1997; Kramsch 1993, 1998; Liddicoat, Scarino 2013); dall'altro lato, affronta il tema da un punto di vista meno esplorato, vale a dire quello dei metodi più adatti a descrivere in maniera analitica questo particolare tipo di apprendimento.

Le riflessioni esposte nelle pagine seguenti prendono avvio dalla constatazione che, nonostante l'educazione linguistica interculturale costituisca

un ambito di indagine glottodidattica ormai consolidato tanto da possedere una propria storiografia (ad esempio, Borghetti 2016; Caon 2013, 2014; Risager 2007), sono ancora pochi gli studi volti a isolare le caratteristiche che rendono un uso linguistico più o meno appropriato sul piano interculturale (alcune eccezioni: Belz 2003; Harbon, Moloney 2013). Da questo punto di vista, la nozione di «competenza comunicativa interculturale» (CCI) (Balboni, Caon 2015; Byram 1997, 2008), per quanto importante nel definire la disciplina, non ci è di particolare aiuto, dato che enuclea gli attributi cognitivi, affettivi e comportamentali del cosiddetto «parlante interculturale» (Byram, Zarate 1994; Kramsch 1998), ma non specifica quali sono i comportamenti linguistici che contraddistinguono il suo agire sociale. Anche quando nella letteratura specialistica si parla di apprendimento interculturale in termini di processo, come nei casi dei concetti di «socializzazione terziaria» (Byram 1989, 2008) o «acculturazione» (Balboni 1999; Freddi 1993), non è precisato come conoscenze, atteggiamenti e abilità interculturali in via di sviluppo possono essere manifestate - e quindi studiate - a livello di performance comunicativa.

D'altra parte, perché l'apprendimento interculturale possa rientrare a pieno titolo tra le finalità dell'insegnamento delle lingue, prima ancora di promuoverlo nella classe di lingua, sarebbe necessario capire come si manifesta nell'uso linguistico, vale a dire a livello di *discorso* e *interazione*. Concepire la CCI come costrutto linguistico può comportare due operazioni. Innanzitutto, la necessità di allontanarsi da una letteratura specialistica che, per quanto consolidata, non ha carattere linguistico, dato che si muove prevalentemente nell'ambito dell'educazione generale (ad esempio: Council of Europe 2016; Deardorff 2006) e della comunicazione interculturale (tra i tanti altri: Bennett 2015; Hofstede, Hofstede, Minkov 2010). In secondo luogo, sarebbe opportuno stabilire una relazione tra 'studio dei processi di apprendimento linguistico interculturale' e 'glottodidattica educativa' simile a quella oggi esistente tra Linguistica acquisizionale e Glottodidattica: sapere come funziona l'apprendimento linguistico è imprescindibile per gli insegnanti di lingua (Cook 2012), anche se questo non significa che tutti i risultati delle ricerche acquisizionali interessino la didattica e vi debbano trovare necessaria applicazione (Spada 2015).

A partire da queste considerazioni, l'articolo propone una serie di riflessioni sui fenomeni interculturali che, essendo concepiti come pratiche linguistico-discorsive, almeno in linea di principio, possono essere studiati attraverso l'analisi del discorso e dell'interazione. Dopo aver collocato il tema nel quadro dell'educazione linguistica interculturale (§ 2) e proposto una precisa definizione di 'apprendimento linguistico interculturale' (§ 3), l'articolo affronta la questione del metodo di studio (§ 4) e propone un esempio di applicazione dell'analisi conversazionale all'interazione didattica (§ 5).

2 L'educazione linguistica interculturale

Si parla di 'educazione linguistica interculturale' in glottodidattica in ragione di un progressivo spostamento dell'attenzione dalla dimensione culturale dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (per cui si imparano, ad esempio, la lingua e la cultura italiane) a una più ampia e trasversale prospettiva, secondo cui l'avvicinamento a una data «lingua-cultura» (Agar 1994; Risager 2007) costituisce l'occasione per acquisire conoscenze, atteggiamenti e abilità potenzialmente utili a comprendere una pluralità di linguaculture, inclusa quella dell'apprendente stesso (Byram 1997). Alla luce di questa distinzione, è evidente che si può parlare propriamente di 'apprendimento interculturale' solo assumendo il secondo approccio, che supera - ma senza necessariamente escluderlo - il binomio 'lingua obiettivo-cultura obiettivo'.

All'interno di questo quadro, possiamo dire che la didattica delle lingue si occupa di apprendimento interculturale per due ragioni: da una parte assume lo sviluppo della CCI come una finalità educativa; dall'altra promuove l'acquisizione della lingua, attraverso la quale la competenza comunicativa interculturale si mostra e si sviluppa. Di seguito approfondiamo questa doppia prospettiva sull'apprendimento interculturale, inteso insieme come obiettivo (§ 2.1) e come processo (§ 2.2).

2.1 La competenza comunicativa interculturale

Nel quadro dell'educazione linguistica interculturale, la CCI costituisce una meta educativa che iscrive, ridefinendone il ruolo, la nozione di competenza comunicativa (CC).

È stato criticamente fatto notare come la CC sottintenda l'idea che l'apprendente deve adeguarsi alle norme sociolinguistiche e pragmatiche della linguacultura d'arrivo (Zorzi 1996), cioè separarsi - anche solo momentaneamente - dalle proprie cultura per acquisire quella del parlante madrelingua (Byram 1997). In questo senso, l'educazione linguistica interculturale ha contribuito ad alimentare il dibattito che, nell'ambito della linguistica applicata, ha messo in discussione il 'modello del parlante nativo' già a partire dagli anni '90 (ad esempio: Cook 1999; Davies 2004). Il suo apporto è riassumibile in tre punti: innanzitutto, acquisire la competenza comunicativa del nativo non può essere di aiuto allo studente di lingua nella comprensione della cultura obiettivo, perché chi è stato socializzato in un determinato ambiente tende ad assumere come naturali i fatti culturali che lo circondano (Zarate 1993); inoltre, sul versante etico, assumere il parlante nativo come modello ideale può avere effetti di subordinazione psicologica e squilibrio di potere tra discente e interlocutore madrelingua (Byram 1997); infine, incoraggiare gli apprendenti

a sospendere le proprie pratiche comunicative per acquisirne di diverse comporta il rischio di favorire lo sviluppo di personalità linguisticamente e culturalmente schizofreniche (Kramersch 1998).

Al di là del dibattito sulla figura del parlante nativo, è necessario superare la nozione di ‘competenza comunicativa’ anche per garantire, sul piano educativo, un certo grado di ‘trasferibilità’ dei saperi promossi nella classe di lingua: concentrandosi sulle sole caratteristiche della linguacultura d’arrivo, l’insegnamento dimentica di sviluppare nei discenti altre conoscenze, attitudini e abilità, che – di ordine superiore, generale – consentono loro di comprendere come la cultura (qualsiasi cultura) influenza comportamenti, credenze e significati (Byram 1997).

Collegata alle considerazioni precedenti, è infine la constatazione che il valore dello scambio comunicativo non risiede solo nella possibilità di interagire con la diversità, ma anche e soprattutto nel riflettere su se stessi e sul proprio senso di appartenenza a uno o più gruppi culturali, proprio alla luce dell’incontro interculturale stesso (Byram, Zarate 1994). Il valore aggiunto dell’educazione linguistica risiede dunque nel fatto che la conoscenza delle lingue aumenta le possibilità che gli scambi interpersonali diventino occasione per l’individuo di confrontare la propria realtà culturale con quella altrui, di analizzarla con l’occhio straniante dell’altro, e quindi di acquisire consapevolezza dei propri legami sociali e identitari (Kramersch 1998).

In sintesi, in risposta alle note precedenti, l’educazione linguistica interculturale individua nella CCI la meta educativa da perseguire tramite l’insegnamento linguistico, e nell’*intercultural speaker* un modello alternativo a quello del parlante nativo (Byram, Zarate 1994; Kramersch 1998). La prima è stata definita¹ come la competenza che:

rende più facile comprendere l’alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale. (Beacco et al. 2010, 10-11)

Il secondo, il *parlante interculturalmente competente*, è invece colui che – in un processo di apprendimento che non può dirsi mai completo – ha idealmente sviluppato la competenza al suo massimo grado.

¹ Sono state proposte numerose definizioni di ‘competenza comunicativa interculturale’ così come sono svariati i modelli che ne descrivono le componenti; per una rassegna degli studi interdisciplinari dedicati alla CCI si rimanda a Borghetti (2016).

2.2 La dimensione interculturale come pratica interazionale e discorsiva

Oltre che come meta educativa, la dimensione interculturale interessa la glottodidattica perché è primariamente nell'uso linguistico - e nell'interazione in particolare - che i portati culturali degli individui vengono selezionati e mostrati, e quindi collaborativamente ridefiniti.

In linea con molta ricerca antropologica (ad esempio, Baumann 1996), Kramersch (1993) ha sottolineato che la cultura non è (o è solo in parte) un'entità che preesiste all'interazione; si configura piuttosto come è un processo sociale che emerge nel discorso in base a vari fattori contestuali, inclusi i ruoli temporanei assunti dagli interlocutori e le immagini - costruite socialmente - che ciascuno ha di sé stesso e dell'altro. In questo senso, ogni incontro disegna un «third place» irripetibile e irriducibile alla somma o all'integrazione dei tratti culturali dei soggetti che vi partecipano (Kramersch 1993).

Una tale posizione sulla cultura ridefinisce il ruolo che la lingua occupa nel quadro dell'educazione linguistica interculturale. Se l'uso linguistico non è il mezzo attraverso cui una cultura si manifesta ma il luogo in cui le culture si formano, nella migliore delle ipotesi, un insegnamento di tipo culturale rischia di rivelarsi inutile: è possibile infatti che, nel corso di un'interazione, l'interlocutore non reputi salienti le caratteristiche che, sotto forma di conoscenze culturali, l'apprendente di lingua ha acquisito riguardo il suo gruppo culturale. Piuttosto, una definizione inter-soggettiva e dialogica di 'cultura' come quella di Kramersch suggerisce che l'insegnamento linguistico dovrebbe preparare gli studenti a fare particolare attenzione agli usi linguistici degli interlocutori, dato che l'introduzione di certi argomenti, le scelte lessicali, la gestione del turno di parola, ecc. rivelano meglio di altri segnali come un individuo si pone rispetto a un determinato evento comunicativo e quali dei propri tratti culturali reputa salienti e negoziabili (Borghetti 2016). In altre parole, essere parlanti interculturalmente competenti significa fare attenzione alla lingua, nonché, di nuovo secondo Kramersch (1998), percepire la responsabilità personale nell'uso delle parole e dei loro significati.

La lingua rimane dunque evidentemente al centro dell'insegnamento linguistico.² Ciò che semmai costituisce una relativa novità è il profilarsi di una didattica delle lingue che prepara gli studenti a essere parlanti plurilingui efficaci investendo *anche* - ma non esclusivamente - sulla L2 che stanno imparando (Cook 2012). Indicazioni come queste, che si inseriscono in un più ampio dibattito sull'educazione in generale (ad esempio, Beacco

² La preferenza per l'espressione 'apprendimento *linguistico* interculturale' intende appunto segnalare questa centralità. Nonostante questo, nel corso dell'articolo, le espressioni 'apprendimento interculturale' e 'apprendimento linguistico interculturale' sono per lo più trattate come sinonimiche.

et al. 2010), assumono un valore particolare per l'educazione linguistica interculturale: in questo contesto, il parlante interculturalmente competente è infatti colui che sa selezionare di volta in volta le lingue e le risorse linguistiche a sua disposizione (inclusi dialetti e varietà) per stabilire e mantenere relazioni interpersonali appaganti, vale a dire per manifestare l'identità desiderata e, al contempo, per ratificare quelle messe in atto dai suoi interlocutori (o di negoziare entrambe) (Borghetti 2016).

3 L'apprendimento interculturale

'Apprendimento interculturale' è generalmente considerato sinonimo di 'sviluppo della competenza comunicativa interculturale'. Pur costituendo un argomento molto trattato nell'ambito della linguistica applicata alla comunicazione interculturale (ad esempio, Hua 2014; Jackson 2014), c'è solo parziale accordo su quali siano le caratteristiche e i processi che lo contraddistinguono. In quanto segue riassumiamo alcune proprietà su cui la letteratura specialistica sembra convergere (§ 3.1), prima di proporre una particolare lettura in chiave non essenzialista (Holliday 2011) (§ 3.2).

3.1 Alcune caratteristiche distintive

Come evidenziato da Borghetti e Beaven (2018) e in parte già anticipato nelle sezioni precedenti, tendenzialmente si è concordi nel sostenere che l'apprendimento interculturale:

- a. comporta nell'individuo una serie di cambiamenti di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale nei confronti di chi è *culturalmente* diverso (Byram 1997, 2008);
- b. si distingue dall'apprendimento *culturale* perché implica lo sviluppo di atteggiamenti, conoscenze e abilità che non sono associati a *gruppi culturali* specifici ma che diventano trasferibili ad altri gruppi, compreso quelli del soggetto apprendente stesso (Baker 2015);
- c. si sviluppa tramite l'esperienza della *diversità culturale* quando tale esperienza è accompagnata da forme di riflessione critica (Jackson 2012).

Il problema con le affermazioni precedenti è che, se non vengono accompagnate da una precisa definizione di 'cultura', diventano polisemiche, fino a perdere di significato. È necessario quindi rispondere alla delicata domanda su che cosa sia la cultura.

3.2 Una visione non essenzialista della cultura

Sempre più spesso (tra gli altri, Cole, Meadows 2013; Liddicoat, Scarino 2013), i discorsi sull'educazione linguistica interculturale si fondano su un approccio alla cultura di tipo non essenzialista (Holliday 2011), secondo cui:

- a. Si parla di cultura in riferimento a qualsiasi gruppo umano che abbia interessi comuni, a prescindere dal tipo e dalla dimensione del gruppo stesso. Da questo punto di vista, un gruppo di consumo responsabile e una comunità web di appassionati di videogiochi hanno una propria cultura, tanto quanto ce l'hanno gli italiani. A livello di tratti costituenti, niente distingue i primi due esempi dal terzo. La sostanziale differenza risiede semmai nel fatto che le nazioni, così come le etnie o le religioni, sono *large cultures*, corrispondono cioè a rappresentazioni sociali altamente condivise, che si sono 'reificate' ed 'essenzializzate' nel tempo per via dell'uso che ne è (stato) fatto a livello politico; diversamente, le *small cultures* possono essere instabili e transitorie, tanto che raramente le persone sono consapevoli della loro esistenza (Holliday 1999).
- b. Le culture 'fluiscono', cambiano, si mescolano, trascendono i propri confini, sono diversificate al proprio interno, e hanno limiti instabili e incerti. Gli individui partecipano contemporaneamente a diverse culture e in ciascuna portano il proprio contributo idiosincratco, contribuendo quindi al continuo mutamento.
- c. Le culture sono forze sociali che si manifestano nel momento in cui diventano significative per le persone. Da questo punto di vista non ogni interazione che avviene tra individui di nazionalità diversa è necessariamente interculturale; sono gli individui che possono - anche solo momentaneamente - percepire la diversità nazionale come saliente, e quindi ri-posizionarsi nell'interazione in base ai tratti legati alla cultura nazionale che ciascuno riconosce all'altro e a se stesso.
- d. Una cultura è spesso caratterizzata dall'uso di una lingua specifica (l'italiano, il tedesco, ecc.), da una varietà linguistica (il gergo legale, per fare un esempio), o anche da particolari tipi di discorso (di carattere tendenzialmente polemico-argomentativo, se prendiamo il caso di un'associazione per i diritti umani) (Borghetti 2016).

Alla luce di queste considerazioni sulla cultura, è possibile quindi interpretare in ottica non essenzialista le caratteristiche dell'apprendimento interculturale menzionate in precedenza (§ 3.1): i cambiamenti di tipo cognitivo, affettivo e comportamentale che caratterizzano questo tipo di apprendimento possono realizzarsi nell'individuo grazie all'esperienza di svariate forme di diversità (non solo di quella nazionale, come generalmente inteso nelle classi di lingua), così come le consapevolezze e i saperi acquisiti sono - almeno in una certa misura - trasferibili ad altre 'culture

larghe e piccole'; in ogni caso, in assenza di riflessione critica, l'esperienza diretta della diversità, per quanto importante, può non essere sufficiente a stimolare l'apprendimento.

4 Apprendimento linguistico interculturale e interazione in classe

Dato che per favorire l'apprendimento linguistico interculturale occorre riflettere sulle proprie esperienze della diversità, l'interazione in classe è spesso considerata il *luogo privilegiato* di tale apprendimento (Byram 1997; Kearney 2016; Liddicoat, Scarino 2013). D'altra parte, come anticipato nell'Introduzione, queste riflessioni - di carattere prevalentemente pedagogico - raramente hanno preso avvio da principi acquisizionali. Anzi, a oggi poche ricerche hanno analizzato la comunicazione in classe per studiare attraverso quali pratiche discorsive e interazionali l'apprendimento interculturale possa manifestarsi e realizzarsi. In effetti, come confermato da Harbon e Moloney, fin dall'inizio, nel campo dell'educazione linguistica:

the focus became more urgently the development of pedagogical solutions for classroom practitioners [...], rather than how linguistically-oriented focus on classroom interactions could shed light on intercultural processes. (2013, 140)

A questo proposito, lo studio di Harbon e Moloney (2013) rappresenta senz'altro un'eccezione, dato che adotta i principi dell'analisi della conversazione per identificare se e in che modo la gestione dei turni in classe e le domande dell'insegnante si correlano con il realizzarsi collaborativo di «construction[s] of intercultural understanding» (2013, 139). Anche la ricerca di Belz (2003) è finalizzata a isolare le caratteristiche linguistiche dell'apprendimento interculturale; in questo caso però la classe analizzata è virtuale (si tratta di uno scambio via e-mail tra studenti tedeschi e statunitensi) e l'approccio linguistico adottato è quello dell'analisi del discorso. Belz studia l'interazione elettronica in maniera dettagliata e, per farlo, si serve in particolare di alcuni strumenti concettuali mutuati della Teoria della Valutazione, che le consentono di analizzare attraverso quali risorse linguistiche gli studenti danno forza (affettiva e/o epistemica) ai propri enunciati. Per alcune delle sue caratteristiche, uno studio recente di Harsch e Poehner (2016) può essere accomunato ai precedenti due: in questo caso la ricerca si prefigge di descrivere il livello di competenza comunicativa interculturale di alcuni apprendenti di lingua, prendendo in considerazione le loro scelte linguistiche nel corso di un'interazione didattica controllata. Le basi teorico-metodologiche sono ancora diverse: Harsch e Poehner si muovono all'interno di un paradigma socioculturale, adottano il metodo

della Valutazione Dinamica e si avvalgono di un protocollo secondo cui l'intervistatore offre agli studenti suggerimenti sempre più espliciti al fine di valutare e sviluppare la loro CCI. D'altra parte, nonostante queste evidenti differenze, ancora una volta, per studiare l'apprendimento interculturale, si esaminano gli usi linguistici – e in particolare quelli attraverso cui si realizza la micro-interazione didattica. Più in linea con la ricerca di Harbon e Moloney (2013) sono due diversi studi che, mutuando alcuni principi dell'analisi della conversazione, si prefiggono di isolare le sequenze che, nel discorso parlato in classe, sembrano più promettenti di altre per l'apprendimento linguistico interculturale nelle interazioni studente-studente (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015) e in quelle mediate dall'insegnante (Borghetti, Beaven 2018). Entrambi gli studi hanno evidenziato ad esempio che le sequenze costruite intorno a parallelismi o equivalenze tra fenomeni tendono a costituire pattern discorsivi promettenti in termini di riflessione interculturale. Mentre il lavoro interazionale degli studenti è infatti incentrato sul confronto tra un nuovo fenomeno che percepiscono inizialmente come strano e le loro conoscenze pregresse, tutti gli interlocutori – non solo il partecipante che per primo ha proposto il parallelismo – hanno l'opportunità di appropriarsi di una nuova conoscenza culturale (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015) e, insieme, di uno strumento concettuale – l'esemplificazione – che è trasferibile a nuovi contesti di apprendimento interculturale.

5 Esempi di analisi

In quanto segue viene proposta una sequenza allo scopo di esemplificare come l'apprendimento linguistico interculturale (§ 3) possa essere studiato analizzando i fenomeni discorsivi e interazionali che, secondo le conclusioni a cui è giunta per il momento la letteratura specialistica (§ 4), contraddistinguono gli usi linguistici dei parlanti (più o meno) interculturalmente competenti. Prima di commentare la sequenza (§ 5.2), di seguito introduciamo il contesto pedagogico entro cui si è realizzata (§ 5.1).

5.1 Il progetto IEREST

I dati sono stati raccolti nel corso del progetto europeo *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* (IEREST, LLP 2007-12, <http://www.ierest-project.eu/>), coordinato dall'Università di Bologna nel triennio 2012-15. Il progetto ha sviluppato dieci attività di educazione interculturale che, destinate in particolare agli studenti Erasmus, adottano un approccio non essenzialista alla cultura sul piano teorico (Holliday 2011) e il modello esperienziale di Kolb (1984) a livello metodologico. Le risorse didattiche di IEREST non mirano a sviluppare le

competenze linguistiche degli studenti, anche se offrono senz'altro spunti utili per riflettere sui processi di apprendimento e insegnamento delle lingue, in contesti di mobilità studentesca e non solo. Nel complesso, il percorso formativo si articola in tre fasi o moduli, che vengono offerti agli studenti rispettivamente prima, durante e dopo il soggiorno all'estero.

Perché le attività arrivassero ad assumere la conformazione definitiva (IEREST 2015), il gruppo di ricerca le ha pilotate in quattro delle otto istituzioni internazionali affiliate al progetto, provvedendo a audio- e video-registrate ciascuna lezione.

La sequenza qui analizzata proviene appunto da una di queste sperimentazioni, condotta presso l'Università di Bologna (UNIBO) tra ottobre e dicembre 2014. Vi hanno partecipato 19 studenti internazionali provenienti da 12 Paesi. Il modulo didattico pilotato, pensato appunto per la fase di soggiorno all'estero, si è articolato in 6 incontri di 3,5 ore ciascuno. L'italiano era una L2 per tutti i partecipanti; italiano e - in misura minore - inglese hanno costituito le principali lingue (franche) di lavoro per il gruppo classe, anche se i dati presentano ulteriori fenomeni di commutazione di codice verso il tedesco e lo spagnolo.

5.2 Sì perché io penso che anche io...

La sequenza riportata sotto è tratta da una più ampia conversazione avvenuta durante la prima lezione della sperimentazione. Poco prima l'insegnante ha chiesto a ciascun gruppo di scegliere un portavoce. Questa circostanza crea un problema a tre studentesse che stanno collaborando al compito assegnato (l'analisi di un breve video), dato che nessuna si sente a proprio agio nel parlare italiano davanti all'intera classe. Segue una breve digressione sulle occasioni di apprendimento linguistico e culturale che ciascuna ha nella propria quotidianità a Bologna, finché (C) si informa sul grado di contatto che le altre hanno con gli italiani.

- 1 C: ma: ma voi eh a- avete molto: contatto con persone:
2 A: [italiane?
3 C: sì
4 A: mmh non molto: (.) è difficile eh: perché: ehm (.) finisco parlando con altre o Erasmus? (.)
e >no parlo con italiani< (.) °me cuesta° (.) Italiani com- una:
5 C: [sì perché io penso che: anche io
alla mia università no non ho avuto contatti: con la persona di Erasmus anche. Perché io
so che la persona di Erasmus no stanno quattro mesi, e e nell'altro paese: per fare:
6 B: [sì
perché: gli italiani. devono essere abbastanza pazienti, pe:r supportare il nostro lavoro,
(sorrìde))
((ridono))

- 7 B: in italiano (.) perché loro: >loro parlano molto molto ve- velocemente<
 8 A: [sì]
 9 B: e poi io devo sempre chiedere °puoi tu ripetere?
 10 C: [ehm]
 11 B: perché non ho capito° (.) e: rende la conversazione abbastanza lenta:
 12 A: [sì è difficile]
 13 B: è: frustrante per io, anche che non sono italiana. Per me (.) eh la maniera: più facile per conoscere i italiani è trovare un tandem.
 14 A: un tandem?
 15 B: ma un tandem è una cosa s- secondo me abbastanza: (.) artificiale.
 16 A: mh? no ho fatto ancora un tandem ma: voglio farlo.

Nel turno 1, (C) propone il nuovo argomento configurando la sequenza come *topic-proffering* (Schegloff 2007), vale a dire suggerendo un tema che, pur collegato a ciò di cui il gruppo sta già parlando, attribuisce alle opinioni delle interlocutrici una particolare autorevolezza. (A) accetta di collaborare e, con il turno 4, fa la seconda mossa preferita dall'offerta di (C), cioè si esprime in merito ai propri rapporti con gli italiani. La sovrapposizione di (C) al turno 5 (*si perché io penso che:*) sembra segnalare però che la traiettoria intrapresa da (A) non è quella attesa. È a questo punto infatti che (C) propone un parallelismo tra l'esperienza degli studenti italiani a Bologna e quella a cui è abituata, nel ruolo di studentessa 'locale', presso la propria università. Questo tipo di mossa - che linguisticamente può manifestarsi anche attraverso esemplificazioni o similitudini - è stato inserito tra quelli che, almeno potenzialmente, possono rendere una sequenza interazionale un'opportunità di apprendimento interculturale (Borghetti et al. 2015). Attraverso costruzioni discorsive come questa, i parlanti sembrano infatti segnalare il proprio tentativo di ricondurre un fenomeno che percepiscono come non familiare o addirittura strano (nel caso specifico, la difficoltà dell'entrare in contatto con gli italiani, *nel ruolo di 'internazionali'*) a qualcosa di noto (il mancato contatto con gli studenti internazionali, *nel ruolo di 'locali'*). Così facendo, si dispongono a osservare quanto accade intorno a loro dal punto di vista degli altri e, insieme, a riflettere su se stessi, cioè ad assumere un approccio generalmente collegato all'apprendimento interculturale (ad esempio, Byram 1997). È da notare che, in apertura del turno in cui propone il parallelismo, (C) mitiga la propria enunciazione avvalendosi di un verbo modalizzante epistemico (Pietrandrea 2004) (*io penso*), con il quale segnala di non assumersi totalmente la responsabilità della congettura, che piuttosto propone al vaglio delle altre. Anche il basso grado di assertività veicolato da questa scelta lessicale potrebbe essere interpretato come traccia di un processo (auto)riflessivo in corso.

Se nel complesso la costruzione discorsiva di (C) al turno 5 può sembrare promettente da un punto di vista interculturale, lo stesso non può dirsi

dell'intera sequenza interazionale. A partire infatti dal turno successivo di (B), notiamo un generale allineamento degli altri membri del gruppo su «categorie di appartenenza» (Sacks 2010) diverse da quelle suggerite da (C). Per quest'ultima la categoria 'italiani' pare assumere un valore indessicale, legato al fatto che – nel contesto specifico – gli italiani rappresentano i 'locali', rispetto ai quali tutti i membri del gruppo di lavoro sono in egual misura 'internazionali'. Diversamente, ai turni 6 e 7, (B) sembra assumere la categoria degli 'italiani' come decontestualizzata (Hester, Eglin 1997), maggiormente legata al significato ordinario del termine (di gruppo linguistico, forse nazionale). Di fatto, attraverso alcune istanze di *backchannel* (turni 8 e 12), (A) mostra di allinearsi al sistema di categorizzazione di appartenenza proposto da (B) e, in maniera collaborativa con lei, inizia un progressivo cambio di argomento (turni 13-16), che (C) asseconda, astenendosi da ulteriori prese di turno.

In sintesi, (A) e (B) rifiutano l'offerta che (C) rivolge loro fin dall'inizio, cioè di assumere un'auto-categorizzazione che le posizioni momentaneamente nel discorso in base al loro essere tutte 'studentesse internazionali' (non 'apprendenti di L2' né 'straniere'); ciò le avrebbe possibilmente collocate a livello discorsivo in posizione dialogica rispetto all'altrettanto transitoria e situata categoria degli 'studenti locali' (non madrelingua quindi, e non italiani). In termini di apprendimento linguistico interculturale, le due studentesse non colgono quindi dagli usi linguistici di (C) quali tratti culturali siano per lei salienti nel caso specifico (Borghetti 2016). Inoltre, il loro mancato riconoscimento fa sì che il piano dell'interazione rimanga a livello delle *large cultures* (italiani vs non italiani) piuttosto che spostarsi a quello delle *small cultures* (studenti locali vs internazionali) (Holliday 1999). Questo slittamento avrebbe *potenzialmente* invece consentito loro di assumere un punto di vista straniante e auto-riflessivo, trasformando il parallelismo proposto da (C) in un'occasione di apprendimento interculturale per l'intero gruppo.

6 Conclusioni

Assumendo un approccio non essenzialista alla cultura (Holliday 2011), nel corso dell'articolo abbiamo definito l'apprendimento linguistico interculturale come un fenomeno discorsivo e interazionale (Kramsch 1993). In questa prospettiva, un parlante interculturalmente competente è colui che, cogliendo in tempo reale le affiliazioni culturali degli interlocutori attraverso i loro usi linguistici, sa avvalersi del proprio repertorio plurilingue per negoziare le loro identità così come le proprie (Borghetti 2016).

Se accettiamo questo quadro teorico come valido, va da sé che, per osservare e possibilmente comprendere l'apprendimento interculturale, dobbiamo studiare in dettaglio le scelte linguistiche (discorsive e interazio-

nali) dei parlanti. In effetti, in riferimento al discorso in classe - su cui si concentra il presente articolo -, si registrano alcuni studi che, avvalendosi di forme diverse di studio dell'interazione, mirano a identificare negli usi linguistici degli studenti possibili tracce di apprendimento interculturale (Belz 2003; Borghetti, Beaven, Pugliese 2015; Borghetti, Beaven 2018; Harbon, Moloney 2013; Harsch, Poehner 2016). Nonostante il crescente interesse nei confronti del tema, i risultati raggiunti sono da considerarsi ancora provvisori: come abbiamo visto, derivano dall'applicazione di costrutti teorico-metodologici anche molto diversi gli uni dagli altri, scaturiscono dall'analisi di campioni esigui di dati e, nel complesso, andrebbero verificati attraverso studi di replicazione. Inoltre, è auspicabile che la ricerca prosegua anche in altre direzioni, ad esempio approfondendo come i parlanti fanno valere le proprie autorità epistemiche (Heritage 2012) quando si esprimono in merito ai gruppi e alle differenze culturali, o come gestiscono strategicamente i rischi connessi alle loro enunciazioni attraverso i diversi espedienti linguistici legati alla mitigazione (Caffi 2001).

A prescindere da questi auspicabili sviluppi, nelle pagine precedenti ci siamo occupati di rintracciare alcuni dei fenomeni discorsivi e interazionali individuati dalla letteratura specialistica, avvalendoci del contributo dell'analisi della conversazione. A questo proposito, coerentemente con il principio non essenzialista secondo cui i parlanti si posizionano nell'interazione a partire da sistemi di riferimento culturali vari, l'analisi ha evidenziato come dinamiche potenzialmente interculturali possano emergere anche quando il piano di riferimento per la definizione dell'alterità è quello transitorio della *small culture* (Holliday 1999). Questo fenomeno, collegato al fatto che è spesso impossibile anticipare quali dimensioni di diversità gli interlocutori reputano salienti, rende ancora più evidente perché uno scambio comunicativo non può dirsi 'interculturale' a priori (Baumann 1996; Nishizaka 1995), pur essendo ogni comunicazione potenzialmente interculturale (Holliday 2011). Considerazioni come queste, unite alla convinzione che l'apprendimento interculturale avviene tramite una lingua materna tanto quanto tramite una L2 (Byram 1997), spiegano perché è possibile studiarlo concentrandosi sulle interazioni di gruppi omogenei dal punto di vista nazionale e linguistico (Borghetti, Beaven, Pugliese 2015).

In conclusione, studiare minuziosamente l'interazione per comprendere i processi che sottostanno all'apprendimento linguistico interculturale costituisce un proposito ambizioso; porsi questo obiettivo pare d'altronde necessario se, nell'ambito della glottodidattica educativa, intendiamo progettare interventi didattici coerenti con ipotesi attendibili su come la CCI si manifesta nella performance comunicativa e su come si sviluppa.

Bibliografia

- Agar, Michael (1994). «The Intercultural Frame». *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), 221-37.
- Baker, Will (2015). «Research into Practice: Cultural and Intercultural Awareness». *Language Teaching*, 48(1), 130-41.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Nozionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, Paolo E.; Caon, Fabio (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baumann, Gerd (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis, Panthier, Johanna (2010). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Belz, Julie A. (2003). «Linguistic Perspective on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration». *Language Learning & Technology*, 7(2), 68-99.
- Bennett, Milton J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale: paradigmi e pratiche*. 2a ed. Milano: Franco Angeli.
- Borghetti, Claudia (2016). *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.
- Borghetti, Claudia; Beaven, Ana (2018). «Monitoring Class Interaction to Maximise Intercultural Learning in Mobility Contexts». Jackson, Jane; Oguro, Susan (eds.), *Intercultural interventions in Study Abroad*. London: Routledge, 37-54.
- Borghetti, Claudia; Beaven, Ana; Pugliese, Rosa (2015). «Interactions Among Future Study Abroad Students: Exploring Potential Intercultural Learning Sequences». *Intercultural Education*, 26(1), 31-48.
- Byram, Michael (1989). «Intercultural Education and Foreign Language Teaching». *World Studies Journal*, 7(2), 4-7.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael; Zarate, Geneviève (1994). *Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Caffi, Claudia (2001). *La mitigazione. Un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT Verlag.
- Caon, Fabio (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)». *Scuola e Lingue Moderne*, 52(6-9), 23-8.

- Caon, Fabio (2014). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte seconda)». *Scuola e Lingue Moderne*, 53(4-6), 10-15.
- Cole, Deborah; Meadows, Bryan (2013). «Reimagining Sociolinguistic Identification in Foreign Language Classroom Communities of Practice». Rivers, Damian. J.; Houghton, Stephanie Ann (eds.), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*. London: Bloomsbury, 121-38.
- Cook, Vivian (1999). «Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching». *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, Vivian (2012). «Multi-Competence». Chapelle, Carol A. (ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. New York: Wiley-Blackwell, 3768-74.
- Council of Europe (2016). *Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies. A Model of the Competences Required for Participation in Democratic Culture* [online]. Strasbourg: Council of Europe. URL <https://rm.coe.int/16806ccc07> (2018-03-14).
- Davies, Alan (2004). «The Native Speaker in Applied Linguistics». Davies, Alan; Elder, Catherine (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 431-50.
- Deardorff, Darla K. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization». *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-66.
- Freddi, Giovanni (1993). *Glottodidattica: principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Harbon, Lesley; Moloney, Robyn (2013). «Language Teachers and Learners Interpreting the World: Identifying Intercultural Development in Language Classroom Discourse». Dervin, Fred; Liddicoat, Anthony J. (eds.), *Linguistics for Intercultural Education*. Amsterdam: John Benjamins, 139-59.
- Harsch, Claudia; Poehner, Matthew E. (2016). «Enhancing Student Experiences Abroad: the Potential of Dynamic Assessment to Develop Student Interculturality». *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 470-90.
- Heritage, John (2012). «Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge». *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Hester, Stephen; Eglin, Peter (1997). «Membership Categorization Analysis: an Introduction». Hester, Stephen; Eglin, Peter (eds.), *Culture in Action: Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington, DC: University Press of America, 1-23.
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan; Minkov, Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill.
- Holliday, Adrian (1999). «Small Cultures». *Applied Linguistics*, 20(2), 237-64.

- Holliday, Adrian (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. London: Sage.
- Hua, Zhu (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. London: Routledge.
- IEREST (2015). *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers* [online]. Koper: Annales University Press. URL http://www.ierest-project.eu/sites/default/files/IEREST_manual_0.pdf (2018-01-15).
- Jackson, Jane (2012). «Education Abroad». Jackson, Jane (ed.), *The Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge, 449-63.
- Jackson, Jane (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. New York: Routledge.
- Kearney, Erin (2016). *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potentials*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kolb, David A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1998). «The Privilege of the Intercultural Speaker». Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.), *Language Teaching in Intercultural Perspective. Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Liddicoat, Anthony J.; Scarino, Angela (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York: Wiley and Sons.
- Nishizaka, Aug (1995). «The Interactive Constitution of Interculturality: How to be a Japanese with Words». *Human Studies*, 18, 301-26.
- Pietrandrea, Paola (2004). «L'articolazione semantica del dominio epistemico in italiano». *Lingue e linguaggio*, 2, 171-206.
- Risager, Karen (2007). *Language and Culture Pedagogy: from a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sacks, Harvey (2010). *L'analisi delle categorie*. A cura di Enrico Caniglia. Trad. di Concetta Simona Condorelli. Roma: Armando. Trad. di: *Lectures on Conversation*. 2 voll. Ed. by G. Jefferson. Oxford: Blackwell, 1992.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organisation in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spada, Nina (2015). «SLA Research and L2 Pedagogy: Misapplications and Questions of Relevance». *Language Teaching*, 48(1), 69-81.
- Zarate, Geneviève (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zorzi, Daniela (1996). «Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale». *Babylonia*, 2, 46-52.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Lingua araba a scuola: nuove prospettive glottodidattiche

Francesca Della Puppa

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper deals with the theme of Arabic teaching as a new Foreign Language in Italian schools. In recent years, the demand for inclusion of Arabic in Italian schools is growing, particularly in two specific areas: High Schools and Primary Schools. In the first case it is proposed as a third language, often as an alternative to Chinese, but in the latter case it is proposed in projects where the objective of maintaining L1 for pupils with non-Italian citizenship intersects with the request to extend learning Arabic as LS to a mixed users. These new learning contexts for Arabic require the development of innovative methodologies for a language that, up to a decade ago, had a predominantly university target and therefore a modulated didactics on these specific teaching paths. Here it is of crucial importance to focus not only on the diffusion of this phenomenon at national level but also on issues of method and quality of teaching aids for this sector. In particular, we expose a didactical experience concerning the use of the proverb in the teaching of Arabic, by analysing the potentialities of this methodological choice in view of the development of possible learning units for High Schools.

Sommario 1 L'introduzione della lingua araba come Lingua Straniera nelle scuole. – 2 Un primo approccio glottodidattico. – 3 La nostra proposta didattica: insegnare l'arabo attraverso i proverbi. – 4 Gli aspetti culturali. – 5 Lo sviluppo del percorso didattico. – 6 Osservazioni di matrice interculturale. – 7 Il punto di vista sociolinguistico. – 8 Conclusioni.

Keywords Arabic. Method. Intercultural skills. Sociolinguistics. Proverbs.

1 L'introduzione della lingua araba come Lingua Straniera nelle scuole

Dal 2013 al 2015 si è assistito in Italia ad un vero e proprio boom di scuole superiori interessate ad inserire la lingua araba nell'offerta formativa: 17 regioni su 20, almeno dai dati disponibili, risultavano aver attivato in qualche scuola un percorso didattico sull'arabo.

L'inserimento della lingua araba come materia di insegnamento nelle scuole, in realtà, ha un'origine antica: già nel 1841, infatti, si legge¹

1 Progetto di riforma del regolamento della Pubblica Istruzione, tipografia Floriana: Napoli, 1841.

Nel Liceo del Salvatore in Napoli avranno luogo, oltre di tutte le altre lezioni filologiche proprie dei Collegii e dei Licei, anche la lezione di lingua Ebraica, che esiste attualmente nella R. Università, e la lezione di lingua Araba.

Da allora, però, la lingua araba non ha trovato più posto a livello ministeriale nelle scuole italiane; tant'è che si è dovuto aspettare il 2004 perché a livello nazionale si venisse a conoscenza del fatto che, proprio in Campania, in un liceo di Caserta, ci fossero i primi cinque studenti maturandi in questa materia.²

Dalla raccolta dei dati condotta in questi ultimi anni dal Laboratorio Dar dell'Università Ca' Foscari di Venezia, risulta che il fenomeno stia coinvolgendo principalmente due ordini di scuole: le scuole secondarie di secondo grado e le scuole primarie. Per le scuole secondarie, la tipologia di scuola in cui maggiormente si riscontra l'inserimento dello studio dell'arabo è il Liceo Linguistico. La scelta fatta da questi licei è di proporre l'arabo o come terza lingua del curriculum scolastico, oppure come ampliamento dell'offerta formativa in orario extrascolastico.

Per quanto riguarda, invece, la scuola primaria, il fenomeno risulta meno diffuso, ha una collocazione oraria extracurricolare ed è frutto di scelte prevalentemente di carattere interculturale a vantaggio di una migliore integrazione degli alunni stranieri, valorizzandone la lingua d'origine come suggerito nelle linee guida ministeriali del 2014.³ Ma oltre a questo ci sono scuole che hanno utilizzato motivazioni con una visione più ampia; si legge, ad esempio, fra le motivazioni della scuola Molinella di Bologna:⁴

Al fine di garantire una migliore integrazione linguistica e culturale degli alunni residenti nel territorio, avvicinando costumi, linguaggi e tradizioni e per favorire lo studio di una cultura che anche anticamente è stata importante e che oggi è protagonista dell'economia mondiale.

L'inserimento dell'arabo come disciplina di studio nelle scuole è andato incrementando, soprattutto da quando dapprima sono stati istituiti i Tirocini Formativi Attivi (TFA) di lingua araba (A112) e in seguito è stata emanata una nota ministeriale (prot. 3943 del 22/04/2013) che ha ridefinito la classe di concorso in «A846 lingua e civiltà straniera arabo/ebraico»,

2 *Corriere della Sera*, 27 maggio 2004.

3 MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M. 4233, 19 febbraio 2014, 20. URL http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/prot4233_14.pdf (2018-03-26).

4 Circolare nr. 260, 2016.

che infine è stata tramutata in «AD46 lingua e civiltà straniera - Arabo», valida sia per il TFA, sia per il concorso a cattedre. Inoltre, è il risultato di politiche territoriali inclusive di matrice interculturale, non omogenee a livello nazionale, ma comunque diffuse in molte regioni e province.

2 Un primo approccio glottodidattico

Il 19 aprile 2013 si è tenuto a Venezia un convegno nazionale dal titolo: *L'arabo in classe: una sfida glottodidattica*,⁵ con lo scopo di illustrare lo stato dell'arte in relazione all'insegnamento dell'arabo in contesti non universitari e di individuare delle possibili piste di lavoro per la glottodidattica in questo settore. La sfida lanciata in quel contesto era quella di confrontarsi sulle metodologie d'insegnamento a partire da esperienze vissute e da buone pratiche. La presenza di insegnanti che già da alcuni anni avevano sperimentato percorsi curricolari nella scuola secondaria di secondo grado, aveva permesso di focalizzare l'attenzione su alcune questioni chiave, tra cui la necessità di elaborare strumenti e metodi didattici più efficaci e adatti al nuovo contesto:

Nella glottodidattica dell'arabo è preferibile una prassi variegata e motivante, tesa allo sviluppo dell'autonomia cognitiva e metacognitiva dell'apprendente.⁶

Il bisogno che ancora oggi emerge a distanza di quattro anni è la messa a punto di metodologie innovative per una lingua che, fino ad una decina di anni fa, aveva un target prevalentemente universitario e quindi una didattica modulata su questi percorsi specifici d'insegnamento con scopi e obiettivi diversi rispetto a quelli formativi scolastici.

Guardando, poi, ai materiali didattici disponibili, troviamo ancora testi che ricalcano manuali di stampo strutturalistico, grammaticale-traduttivo, oppure corsi di formulazione più recente basati sull'approccio comunicativo, decisamente nuovo per questo settore, ma, come sappiamo, ormai in parte superato negli ultimi sviluppi della glottodidattica. Qualche tentativo di innovazione giunge da materiali che propongono l'uso della canzone come testo di partenza per alcune unità di apprendimento, ma non sono testi redatti in italiano, quindi difficili da proporre nelle scuole.

5 Organizzato dal Laboratorio Dar che afferisce al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati e al Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

6 Dall'intervento della prof.ssa Grazia Dalla Rocca del Liceo Maddaloni.

3 La nostra proposta didattica: insegnare l'arabo attraverso i proverbi

Da queste diverse considerazioni ha preso forma una proposta didattica che è stata sperimentata in corsi di arabo per adulti con lo scopo di testarne l'efficacia per poi elaborarne delle unità di apprendimento eventualmente destinabili a classi della scuola secondaria di secondo grado. Il livello a cui si è fatto riferimento, dato il contesto e l'esperienza dei discenti, si può inquadrare in un B1, livello che talvolta si rivela problematico per due motivi: da una parte la percezione di aver sviluppato già a sufficienza le conoscenze di base della lingua, porta alcuni studenti a non trovare ulteriori stimoli per progredire, dall'altra il passaggio ad argomenti più impegnativi attraverso l'approccio a testi più articolati frena il coinvolgimento attivo di altri che cominciano a ritenersi non all'altezza del compito con conseguente frustrazione e perdita di motivazione.

Gli studenti a cui è stato sottoposto il percorso di apprendimento erano in grado già di leggere e scrivere in arabo e conoscevano le regole di base del sistema del nome, del verbo e delle particelle.

La proposta prevedeva l'utilizzo del proverbio come testo input per sviluppare l'apprendimento di nuovo lessico, per consolidare la conoscenza delle strutture grammaticali di base, per individuare e comprendere costruzioni tipiche della lingua araba all'interno di un contesto significativo. Ciò che ci ha spinto a scegliere questo ambito linguistico-culturale come input per sviluppare il percorso didattico può essere riassunto in quanto riportato da Freddi

ulteriori testimonianze sul nesso fra lingua e civiltà ci vengono dai proverbi i quali differiscono vistosamente da lingua a lingua, pur presentando lo stesso contenuto nozionale. (Far di necessità virtù/ *Hacer de su capa un sayo*, L'occasione fa l'uomo ladro / *Puerta abierta el santo tienta*). Questi esempi, colti sull'asse diacronico, indicano, pur nella loro episodicità, il legame della lingua con le esperienze storiche della comunità che parla, al punto che non è gratuito affermare che imparare ad esempio l'inglese equivalga ad assumere la civiltà inglese. (1970, 206-7)

e in accordo con quanto esposto in un'altra esperienza didattica, sperimentata in classi di studenti adulti L2 e LS, di livello B2/C1, rispettivamente in Italia, in Messico, in Camerun e in Inghilterra, nella quale si afferma che

imparare una lingua straniera non significa memorizzare solo le strutture grammaticali ma soprattutto immergersi nella mentalità di un altro popolo, con le sue abitudini, la sua storia, i suoi riferimenti spaziotemporali, i suoi modi di dire e di fare, i suoi valori. Di tanta ricchezza si fa spesso portavoce il proverbio. (Trevini Bellini 2015, 46)

Documentandoci a partire da altre esperienze didattiche pregresse, ciò che abbiamo rilevato, però, era che lo scopo principale e più diffuso dell'utilizzo del proverbio nelle classi di lingua si fermasse soprattutto allo sviluppo della competenza interculturale. Senza nulla togliere a tale intento, quello che abbiamo voluto rafforzare, nel nostro caso, è stato l'aspetto linguistico. Abbiamo considerato, infatti, quanto avrebbe potuto essere efficace, ai fini didattici, il fatto che in questo tipo di testi così brevi ma completi, le potenzialità di sviluppo delle competenze fonologiche, grammaticali e lessicali, si coniugassero con il carattere sfidante della loro interpretazione semantica. Il proverbio, infatti, ad una strutturazione grammaticale piuttosto semplice, unisce l'uso metaforico della lingua, che richiede ai discenti un grado di impegno cognitivo superiore. Pertanto, il suo impiego come input testuale su cui imbastire il percorso didattico, a nostro avviso, sarebbe stato molto stimolante per un target di adulti di livello B1. Inoltre, a rafforzare la motivazione dello studente ci sarebbero stati da una parte l'incremento dell'autostima, basato sulla consapevolezza di essere all'altezza del compito linguistico, dall'altra il piacere della sfida ludica a comprenderne i contenuti e a confrontarli con la propria esperienza e cultura. La ricorsività e la reiterazione di alcune strutture linguistiche, infine, avrebbero permesso di fissare le regole in un contesto d'uso molto significativo, tale per cui era ipotizzabile che nella memoria a lungo termine non sarebbe rimasto solo il senso figurato del proverbio, ma si sarebbe fissata anche la regola linguistica alla base della sua costruzione.

E a conclusione delle motivazioni che ci hanno spinto a questa scelta, c'era la considerazione che proprio perché nei proverbi l'uso della metafora è intrinseco, si sarebbe potuta attivare la bimodalità degli emisferi cerebrali, come sostiene Danesi:

Dalle ricerche in neurolinguistica e psicolinguistica, risulta, oggi, ben chiaro che il linguaggio metaforico coinvolge a livello neurofisiologico sia l'emisfero destro che sinistro, poiché lo schema mentale sottostante al processo di metaforizzazione coinvolge soprattutto l'emisfero destro, tale processo implica la collaborazione sia del sistema semantico denotativo che connotativo (sinistro-destro). [...] Senz'altro, la metafora svolge un ruolo importante nella creazione, nel fissaggio e apprendimento dei significati poiché incoraggia l'uso nuovo delle parole in un contesto creativo. (1998, 112-13)

Di conseguenza, i proverbi sono stati considerati principalmente come 'pillole matetiche' in grado di catalizzare l'apprendimento della lingua in un condensato funzionale allo sviluppo sia della competenza grammaticale, sia di quella pragmatica.

4 Gli aspetti culturali

Gli aspetti culturali di cui i proverbi si fanno i portavoce, in ogni caso, sono imprescindibili. Lo ricorda bene anche Brosh:

The connection between proverbs and culture is difficult to ignore. Proverbs reflect and are indicative of the culture that created them, and they bring that culture to life in a concise manner. They offer a great deal of information about moral norms, traditional wisdom, beliefs, everyday experiences, and worldviews of the people who use them (Mieder 2004, 2008) in the ways that language textbooks or language courses do not. (2013, 20)

Per quanto riguarda la cultura araba, il proverbio ancora oggi è molto presente nel linguaggio quotidiano, è uso corrente inserire nel parlato proverbi o detti che in breve possano riassumere il concetto di ciò che il parlante sta esponendo.

Il termine arabo a cui facciamo riferimento è *mathal*, che letteralmente significa 'esempio'. Il proverbio arabo, infatti, si fonda sull'esperienza concreta di vita e contiene un buonsenso pratico attraverso il quale spiegare in modo chiaro ed efficace ciò che potrebbe risultare di difficile comprensione.

Il linguaggio figurato e metaforico, le cui radici affondano in tempi in cui gli arabi erano prevalentemente nomadi, si basa su immagini estrapolate dal mondo animale. Per riferirsi a due cose fra loro incompatibili, si usa dire, ad esempio: «Chi potrebbe unire il camoscio e lo struzzo?», prendendo spunto dagli ambienti di vita così diversi di questi due animali. In italiano potremmo equipararlo a «come i cavoli a merenda».

I proverbi che hanno per soggetto gli animali sono inseriti, talvolta, all'interno di favole e racconti dove ognuno di loro ricopre un ruolo ben definito, ad esempio: la iena è stupida, lo sciacallo è furbo e la lepre è intelligente.

Oltre al patrimonio orale tramandato dall'epoca preislamica, anche nel Corano e negli *Hadith*⁷ si trovano modi di dire, equiparabili ai proverbi. Questi spesso riguardano tematiche riferite alla saggezza o alla stoltezza degli uomini, oppure ad altre caratteristiche tipiche del comportamento umano, quali i vizi o le virtù.

Quindi, se da una parte lo scopo da noi privilegiato è stato quello di partire dal testo del proverbio per riflettere sulla lingua e rafforzarne la competenza d'uso, dall'altra gli aspetti culturali impliciti ci hanno permesso di svolgere anche delle attività di carattere interculturale, cercando similitudini tra i proverbi arabi e quelli italiani.

⁷ Con *Hadith* ci si riferisce a racconti che si rifanno alla vita del Profeta Maometto e che per i musulmani sono esemplificativi di buone condotte da seguire.

5 Lo sviluppo del percorso didattico

Il percorso didattico si è sviluppato a partire da una quarantina di proverbi, scelti in base alla possibilità di raggrupparli o per temi, come, ad esempio, i proverbi con gli animali usati in senso figurato, quelli relativi alla donna, quelli che trattavano saggezza vs stoltezza, o ancora quelli che riflettevano sulla vera ricchezza, oppure per le caratteristiche linguistiche che avevano in comune. In relazione a queste ultime, si è potuto lavorare su numerosi aspetti: quello prosodico, fonologico, grafemico, lessicale, morfologico e sintattico, aspetti che qui di seguito illustreremo nel dettaglio.

La prosodia è stata fondamentale per migliorare la competenza nella lettura e nella pronuncia. La ritmica e le rime interne hanno permesso di lavorare a vantaggio della fluidità. Per la lettura ad alta voce le frasi sono state suddivise in unità prosodiche minori, grazie anche ad una strutturazione del periodo coordinante, si veda l'esempio in traslitterazione:⁸

*al-'aynu **baṣīratun** - wa - al-yadu **qaṣīratun***⁹

dove le due parole messe in grassetto fanno rima tra loro e la composizione del periodo con due frasi nominali coordinate tra loro, permette la suddivisione dello stesso in due unità prosodiche che ne facilitano la lettura.

L'aspetto fono-grafemico, che si è rivelato molto interessante, è stato quello di rinforzare la capacità degli studenti di vocalizzare le parole. L'arabo, infatti, è una lingua che non prevede la scrittura delle vocali dette 'breve', quindi, per gli studenti non troppo esperti, individuare, durante la lettura, quali siano le vocali da aggiungere allo scheletro consonantico è un'operazione che può risultare ostica.

Ad esempio, se si trova una parola scritta come segue:

ktb

può essere letta

kataba

oppure

kutubu

⁸ I proverbi e i termini in arabo riportati nel testo saranno scritti in traslitterazione con caratteri latini per permettere la lettura anche ai non arabisti.

⁹ Questo proverbio egiziano, che in traduzione italiana potrebbe essere reso con «l'occhio percepisce, ma la mano non agisce», ha trovato spazio addirittura in un articolo di giornale che ne analizza l'uso metaforico in contesto economico, ovvero «pur vedendo le necessità, non c'è alcun intervento», <http://makkahnewspaper.com/article/57560>

per citare due fra le diverse possibilità. Attribuire e distribuire correttamente le vocali brevi è possibile solo se si capisce quale sia la funzione della parola nella frase. Nel primo caso, la parola vocalizzata con le 'a' è il verbo 'scrivere' alla terza persona singolare maschile del tempo perfetto; nel secondo caso, la parola vocalizzata con le 'u' è il nome determinato, maschile plurale, 'libri', al caso nominativo.

Quindi, per leggere correttamente, lo studente deve compiere un doppio sforzo cognitivo: transcodifica da un alfabeto all'altro e analisi logica e del periodo. Il fatto che i proverbi fossero dei testi molto brevi, ha reso l'impatto con la lettura meno traumatico per gli studenti: l'attribuzione delle vocali ha richiesto loro un minor investimento cognitivo di quanto si aspettassero, motivandoli ulteriormente.

Inoltre, la reiterazione strutturale del periodo di alcuni proverbi, ha permesso, dopo un po', una facilitazione operativa, grazie all'attivazione dell'*Expectancy Grammar*.¹⁰

Per quanto riguarda il lessico, essendo i proverbi raggruppati per temi, la ricorrenza di alcuni termini ha permesso la loro memorizzazione, facilitando la comprensione del testo successivo. Il testo breve con struttura sintattica ricorsiva dava la possibilità di fare anche delle inferenze rispetto al significato stesso di tutta la frase. Inoltre, abbiamo potuto estrapolare alcuni *chunk*, o locuzioni, nel contesto d'uso, identificandone la funzione e radicando nel significato della frase la loro acquisizione. Naturalmente per facilitare tali processi è fondamentale presentare i proverbi accorpati per tema e possibilmente organizzati sequenzialmente in base alla somiglianza della struttura testuale.

Dal punto di vista della morfologia, ci sono state ampie possibilità di riflessione sulla lingua: tempi e modi dei verbi, in particolar modo dei verbi deboli; pronomi relativi, dimostrativi e indefiniti; utilizzo del verbo sostantivato (*masdar*); grado comparativo dell'aggettivo; plurali fratti e duale; avverbi di tempo e di modo e uso del *hāl*. Essendo semplici le parole e brevi i testi, la focalizzazione sugli aspetti morfologici non è risultata un appesantimento della lezione, quanto piuttosto una sfida ludica nel cercare di individuare le radici dei verbi o il perché quella tal parola avesse quella forma piuttosto che un'altra più nota.

Infine, a livello sintattico, si è potuto lavorare conducendo attività di osservazione rispetto allo stato costruito, al pronome ritornante o alle frasi nominali, aspetti tipici e caratterizzanti della lingua araba, in contesti molto più motivanti rispetto alle frasi di testi non autentici, costruiti appositamente per esercitare la regola.

In sintesi, per fare un esempio, il proverbio citato all'inizio di questo paragrafo ha permesso di lavorare sui seguenti aspetti: la frase nomina-

10 Sul concetto di *Expectancy Grammar* si veda Oller 1979

le, la determinazione e l'indeterminazione, la forma degli aggettivi, la flessione nominale e quindi l'uso dei casi, il lessico a partire da 'occhio' e 'mano', quindi il dominio semantico delle parti del corpo, l'utilizzo del duale relativamente ad alcune parti del corpo ed infine gli aspetti metaforici e culturali, con collegamenti ad altre lingue e culture. Il confronto con l'italiano ha fatto emergere una connessione tra l'uso figurato di 'avere il braccio/braccino corto' e la forma araba *al-yadu qaṣīratun* (mano corta).

6 Osservazioni di matrice interculturale

E proprio in merito ai collegamenti di carattere interculturale o transculturale, riportiamo alcune osservazioni emerse nelle discussioni con gli studenti. Uno dei proverbi che ha colpito maggiormente è stato il seguente:

al-qirdu fī 'ayni ummihi ghazālun
(la scimmia nell'occhio di sua madre è una gazzella)

Immediato è stato l'abbinamento con «ogni *scarrafone* è bello a mamma sua», proverbio italianizzato dal napoletano e reso famoso da una canzone del cantautore italiano Pino Daniele. Le osservazioni di carattere culturale sono state molto interessanti: quale tipo di animale viene equiparato all'idea di bruttezza? Quale ruolo simbolico hanno le gazzelle nella civiltà araba?

La gazzella è un animale utilizzato spesso come metafora di bellezza: la troviamo, per esempio, nell'espressione «sei miele e gazzella», per dichiarare ad una donna il proprio amore.

Qui di seguito ecco un altro proverbio che ha suscitato interesse e contemporaneamente ha creato ilarità nella comparazione interculturale:

lisānu al-mar'ati akhirun mā yamūtu fihā
(la lingua della donna è l'ultima cosa che muore di lei)

Come si può facilmente dedurre dal significato del proverbio, argomento di dibattito è stata la considerazione che culture diverse potessero condividere uno stereotipo comune, riferito all'universo femminile, cioè il fatto che la donna sia vista come colei che vuole avere sempre l'ultima parola in uno scambio comunicativo col partner.¹¹ Da una ricerca condotta assieme agli studenti, abbiamo raccolto alcuni esempi tratti dal linguaggio popolare tra cui un aforisma attribuito ad Achille Campanile che dice: «Per andare

¹¹ Aspetto indagato non solo in Italia, ma ad esempio anche in Francia in un sondaggio popolare pubblicato in una rivista femminile <http://fr.canoe.ca/artdevivre/ellelui/nouvelles/archives/2011/03/20110308-114419.html> (2018-01-22).

d'accordo con una donna il segreto è uno solo: riconoscere di avere sempre torto», oppure un altro attribuito a Chris Howland¹² che recita: «Le donne che devono sempre avere l'ultima parola sono il sogno di ogni banditore d'asta», o, infine, dal fumetto italiano Dylan Dog, una frase fatta pronunciare al personaggio Groucho: «Le donne vogliono sempre avere l'ultima parola, oltre a tutte le altre!».

Altro proverbio che ha attirato l'attenzione degli studenti è stato:

al-'aqlu al-salimu fi al-gismi al-salimi
(la mente è sana nel corpo sano)

che naturalmente ha riportato al ben noto *mens sana in corpore sano* latino. In questo caso non è dato sapere se si tratti di un calco dal latino oppure viceversa, o se siano state due genesi simili in momenti storici diversi, certo è che trovare tali similitudini ha motivato gli studenti alla ricerca di altri proverbi che potessero avere dei legami così forti e il risultato è stato il seguente:

lā karāmatun li-nabī fī baladihi
(non c'è considerazione per il profeta nel suo paese)

ovvero *nemo propheta in patria*.

Uno dei proverbi che, invece, ha riportato alla saggezza popolare che ancora si sente circolare nel parlato è stato

li-kulli shayī' makānun wa kullu fī makānihi
(ad ogni cosa un posto e tutto al suo posto)

che rispecchia il nostro «un posto per ogni cosa e ogni cosa al suo posto».

Concludiamo questo *excursus* sulla comparazione culturale tra proverbi con quest'ultimo:

laysa bi-maqdūr al-'abd an yakhdamu sayidayni fī waqtin waḥidin
(non c'è possibilità che il servo serva due padroni nello stesso tempo)

che nella memoria culturale italiana allude alla parabola evangelica in cui Gesù, nel Discorso della Montagna, invita a scegliere tra il bene materiale e quello spirituale:

Nessuno può servire due padroni: o odierà l'uno e amerà l'altro, o preferirà l'uno e disprezzerà l'altro: non potete servire Dio e mammona.
(Matteo 6,24)

12 John Christopher Howland (1928-2013), presentatore radiotelevisivo inglese.

Questo proverbio non solo ha aperto alla possibilità di lavorare sulle connessioni religiose tra culture diverse, ma ha richiamato alla memoria un riferimento culturale completamente diverso, ma interessante da approfondire, relativamente ad una commedia di Carlo Goldoni dal titolo *Arlecchino servitore di due padroni*.

7 Il punto di vista sociolinguistico

Ultima nota rilevante è la questione legata alla cosiddetta diglossia,¹³ ovvero alla scelta di quale variante dell'arabo insegnare a scuola, dal momento che è riconosciuto che nel mondo arabo esiste una variante definita Modern Standard Arabic (MSA), una lingua che si pone come una sorta di *koinè* per tutti i paesi di lingua araba e che deriva dall'arabo classico, e numerose varianti locali utilizzate soprattutto a livello orale. La prima viene studiata a scuola ed ha un uso formale, le seconde si imparano in famiglia ed hanno un uso prevalentemente informale ma molto diffuso. Quando si insegna l'arabo si pone sempre la questione di quale variante proporre agli studenti: per saper leggere e scrivere è fondamentale conoscere l'arabo standard, ma per comunicare nelle situazioni comuni è utile conoscerne le varianti locali. La scelta compiuta in diverse università, ad esempio, è stata quella di insegnare l'arabo standard e affidare a lettori madrelingua la possibilità di introdurre alcune varianti locali (siriano, libanese, tunisino, marocchino, egiziano) come attività di conversazione. Il problema che rimane irrisolto è che si studia una lingua che non viene parlata 'per strada' e non è possibile studiare tutte le varianti che permetterebbero di farsi capire in ogni paese arabo. Per questo motivo la scelta che continua ad essere privilegiata è quella di proporre lo studio dell'arabo standard, ma con la possibilità di creare occasioni di confronto e riflessione in relazione ad alcune varianti parlate. L'uso del proverbio si pone come mediatore tra queste varianti. La lingua utilizzata è standard ma, afferendo a situazioni popolari, il lessico e, talvolta, alcune forme linguistiche sono molto vicine alle varianti locali. Ciò permette di condurre attività di osservazione e induzione rispetto alle varianti, di rendere gli studenti consapevoli del tema della diglossia, di aprire all'introduzione di alcuni input linguistici diversi per familiarizzare con altri registri, come ad esempio attraverso l'ascolto di qualche canzone.

13 In merito si veda il testo base di riferimento Ferguson 1959.

8 Conclusioni

Aver condotto questa sperimentazione didattica in una classe di studenti adulti, apprendenti l'arabo in un contesto non universitario, ha permesso di trarre delle indicazioni utili per poter sviluppare alcune unità di apprendimento proponibili in classi di studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le potenzialità già evidenziate si arricchirebbero di ulteriori prospettive: l'inserimento di tale proposta didattica in un percorso curricolare darebbe la possibilità di sviluppare attività interdisciplinari con riferimenti storici, geografici, letterari; permetterebbe di lavorare in attività comparative con le altre lingue straniere studiate e con l'italiano, attraverso interconnessioni in favore dello sviluppo educativo plurilinguistico e interculturale. Verrebbero, quindi, raggiunti obiettivi formativi propri della scuola. Infine, nei *social network*, ambienti frequentati dagli adolescenti, gli aforismi scritti su sfondi graficamente accattivanti sono molto diffusi e condivisi, sono rappresentativi di stati d'animo e situazioni vicine a questa tipologia di utenti, pertanto potrebbe essere un ulteriore sviluppo interdisciplinare, molto motivante, scegliere qualche proverbio particolarmente significativo, curarne la parte grafica, unendo, quindi, anche un percorso artistico calligrafico,¹⁴ per immettere, poi, nel web il prodotto finito a firma degli studenti.

Tutto questo andrebbe a vantaggio sia dell'inserimento dell'arabo come lingua curricolare nelle scuole, sia dell'innovazione glottodidattica in questo settore.

Bibliografia

- Brosh, Hezi (2013). «Proverbs in the Arabic Language Classroom». *International Journal of Humanities and Social Science*, 3, 19-29.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra edizioni.
- Ferguson, Charles Albert (1959). «Diglossia». *Word*, 15, 325-40.
- Freddi, Giovanni (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Oller, John (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Trevini Bellini, Laura (2015). «Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 e LS». *Bollettino Itals*, 59, 43-67. URL <http://www.itals.it/il-proverbio-un-evento-comunicativo-fra-cultura-e-ironia-la-sperimentazione-di-una-lezione-classi-di> (2018-01-22).

¹⁴ Un percorso sull'arte calligrafica araba sappiamo essere stato condotto dal liceo artistico di Venezia con la classe 3D nell'anno scolastico 2016/17 per la realizzazione di un progetto di trasformazione di un capannone in moschea.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Mobilità internazionale e competenza comunicativa interculturale

Un profilo degli studenti in entrata

Laura Tarabusi

(New York University Florence, Italia; University of Hull, United Kingdom)

Abstract Despite the increasing popularity of student mobility, the outcomes of a study abroad experience are not yet fully explained. The development of Intercultural Communicative Competence (ICC) is undoubtedly one of the desired results. This paper presents the intercultural profile of university mobility students to Italy as emerged from a research project on ICC as a learning outcome of study abroad. The INCA tool, suitably adapted, was used and its results analysed. The use of the QR Code to manage anonymity is also presented. The research sample consists of 96 students enrolled in Italian language courses at level B1. The data show how the ICC at the beginning of the study abroad experience is of a basic level.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quando un campione è significativo? – 3 Lo strumento di valutazione. – 4 L'indagine: gestire l'anonimato dei rispondenti con il *QR Code*. – 5 L'indagine: analisi descrittiva del campione. – 5.1 Informazioni biografiche. – 5.2 Esperienze interculturali. – 5.3 Profilo interculturale. – 5.4 Scenari per valutare competenza comunicativa interculturale. – 6 Conclusioni.

Keywords Intercultural communication. Intercultural communicative competence. Intercultural communicative competence assessment. Study abroad. Student mobility.



1 Introduzione

Nonostante la crescente diffusione della mobilità internazionale di studenti universitari, non sono ancora ben esplicitati i risultati e i benefici di un'esperienza di studio all'estero. Inoltre, quando si parla di borse di mobilità internazionale e apprendimento delle lingue straniere si pensa molto spesso a studenti di lingue motivati a sviluppare le loro abilità nel paese in cui si parla la lingua oggetto di studio, quindi italianisti che vengono in Italia, germanisti che vanno in Germania, etc. Così facendo si danno per scontate alcune caratteristiche degli studenti che non sempre corrispondono al vero, come per esempio il fatto che lo studio della lingua straniera si inserisca in un percorso accademico di area linguistica o umanistica, oppure che lo studente dedichi e/o abbia dedicato del tempo allo

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-27

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

studio non solo della lingua, ma anche della cultura del paese ospitante.

Recenti dati sui soggiorni di studio all'estero (OECD 2011) mostrano invece come sia in espansione il numero di studenti non di lingue che decide di frequentare uno o più semestri accademici all'estero. Le conseguenze sono rilevanti: per esempio, non è raro che gli studenti arrivino nel paese di destinazione con solo una conoscenza elementare della lingua e che a volte addirittura ne inizino lo studio sul posto; frequentemente il loro percorso accademico non prevede altre materie di area linguistica. Di conseguenza i bisogni di questo tipo di studenti sono diversi e producono importanti ricadute sulla didattica delle lingue. A questo proposito, Byram (2008), alla luce dei cambiamenti della società e dell'apprendimento linguistico, propone l'*intercultural speaker* come modello per l'apprendente di una lingua straniera e non più il già messo in discussione *native speaker* (Kramsch 1998). Conseguentemente la competenza comunicativa interculturale (CCI) assume notevole rilevanza, rientrando tra le competenze chiave del cittadino delle società complesse.¹

In questo nuovo contesto di apprendimento delle lingue straniere, riflettere sui rapporti tra CCI, apprendimento delle lingue straniere e esperienza di studio all'estero consente una migliore definizione di strategie e obiettivi didattici. La definizione di CCI è al tempo stesso fondamentale e controversa: nel progetto di ricerca alla base di questo contributo è stato adottato il modello elaborato da Byram (1997), in cui la CCI viene definita come la capacità di interagire con persone di altri paesi e culture in lingua straniera. Approfondire la prospettiva interculturale nell'apprendimento di una lingua straniera ed esplorarne caratteristiche e peculiarità implica non solo una chiara definizione delle componenti della CCI, ma anche l'utilizzo di strumenti per delineare ed analizzare il profilo interculturale degli apprendenti.

Questo contributo presenta il profilo interculturale e la CCI in entrata dei partecipanti a un progetto di ricerca sullo sviluppo della CCI di studenti universitari con borse di mobilità internazionale.² Attraverso un adeguato strumento di valutazione, il portfolio INCA (2004b) opportunamente adattato, è stato delineato il profilo interculturale dei rispondenti insieme alla valutazione della CCI. I dati evidenziano come la CCI all'inizio dell'esperienza di studio all'estero sia di livello base (valori compresi tra 1 e 2 in una scala da 1 a 5), e suggeriscono la necessità di interventi didattici in tal senso.

1 «Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente». *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 394 del 30.12.2006, 10-18. URL <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:32006H0962> (2017-01-28).

2 Una descrizione più dettagliata del progetto di ricerca si trova in Tarabusi 2015.

2 Quando un campione è significativo?

Il progetto di ricerca prevede lo svolgimento di un'indagine quasi-sperimentale a due gruppi naturali, di cui uno è stato individuato come gruppo di controllo e uno come gruppo sperimentale. Secondo Nunan (1992) la ricerca quasi-sperimentale prevede sia le misure in ingresso e in uscita (questionario pre- e post-trattamento), sia la presenza di gruppo di controllo e gruppo sperimentale, ma non prevede l'assegnazione casuale dei soggetti ai due gruppi. Nel nostro caso infatti i gruppi sono costituiti da studenti iscritti a due corsi di Italiano L2 per Erasmus di livello B1/B2 di un'università italiana, un corso svolge la funzione di gruppo di controllo, l'altro è il gruppo sperimentale ed è sottoposto al trattamento. Il trattamento consiste nello svolgimento di attività didattiche orientate allo sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

Sono stati coinvolti nel progetto di ricerca 38 potenziali partecipanti. Il primo giorno dei corsi la ricercatrice, che non coincide con la figura docente, ha presentato il progetto agli studenti, i potenziali partecipanti alla ricerca, e alle docenti. Gli studenti interessati a partecipare alla ricerca hanno firmato il Modulo di consenso e hanno svolto il test per la valutazione della CCI, cosiddetto 'test pre-'. Il test è su carta ed è stato svolto durante l'orario di lezione. Allo scopo di rendere il test anonimo ma allo stesso tempo appaiabile con il test post- e al fine di evitare qualsiasi coercizione, i rispondenti sono stati invitati a scrivere sul questionario uno pseudonimo di loro scelta anziché il proprio nome. Inoltre, in fase di digitalizzazione dei dati, ai questionari sono stati assegnati dei codici numerici che ne hanno reso impossibile l'identificazione. L'ultimo giorno del corso i partecipanti alla ricerca hanno svolto il test per la valutazione della CCI, cosiddetto 'test post-', secondo le stesse modalità del test pre-.

Il segmento intero, cioè il campione che ha svolto sia il test pre- sia il test post-, risulta essere composto da 22 rispondenti, con un calo di circa il 42% rispetto ai potenziali partecipanti (gli studenti iscritti ai due corsi) e di circa il 37% rispetto al campione iniziale (gli studenti che hanno acconsentito a partecipare alla ricerca) (cf. tab. 1). Si ritiene rilevante segnalare che tutti gli studenti che hanno assistito alla presentazione della ricerca avevano deciso di parteciparvi. Malgrado sia prevalentemente dovuta a cause esterne al progetto di ricerca (per es. assenze per malattie, contemporanei impegni accademici, etc.), tale significativa riduzione del campione ha influito pesantemente sulla ricerca.

Un campione così ridotto infatti non consente lo svolgimento della ricerca di correlazioni (minimo 30 partecipanti, secondo quanto riportato da Dörnyei 2007; minimo 50 partecipanti, Fraenkel, Wallen 2003), né il confronto gruppo di controllo - gruppo sperimentale (minimo 15 partecipanti per gruppo, riportato da Dörnyei 2007; Mackey, Gass 2005). È stato quindi deciso di procedere a una seconda raccolta dati nel semestre accademico

successivo, cioè nel primo semestre dell'anno accademico 2016/17.

Per la seconda raccolta dati sono stati coinvolti quattro corsi di italiano per Erasmus di livello B1 e B2, al fine di raggiungere un cospicuo numero di rispondenti a entrambi i test (pre- e post-): due corsi come gruppo sperimentale e due corsi come gruppo di controllo, per un totale di 73 potenziali partecipanti alla ricerca, cioè studenti iscritti ai corsi. Anche in questo caso tutti gli studenti che hanno assistito alla presentazione della ricerca hanno dato il consenso a partecipare alla ricerca. Ciò nonostante il segmento intero è composto da 36 studenti, con un 'calo' di circa il 50% rispetto ai potenziali partecipanti e del 40% rispetto al campione iniziale, cioè che ha svolto il test pre- (cf. tab. 1). Anche in questo caso, attraverso indagini informali, è stato appurato che il calo non è imputabile alla ricerca.

La prima fase della raccolta dati, svolta nel secondo semestre dell'a.a. 2015/16, è la fase Alpha; la seconda fase, svolta nel primo semestre dell'a.a. 2016/17, è la fase Beta. Combinando le fasi Alpha e Beta, il segmento intero alla fine dell'esperimento è composto da 58 rispondenti, una dimensione soddisfacente secondo la letteratura per quanto riguarda la ricerca di correlazioni, la procedura controllo-sperimentale e il cosiddetto *reverse approach*, con un livello di significatività pari a 0,05 (Dörnyei 2007).

Tabella 1. La dimensione del campione

	Partecipanti potenziali			Partecipanti al test pre-			Partec. anche al test post-		
	Sperim.	Contr.	TOT.	Sperim.	Contr.	TOT.	Sperim.	Contr.	TOT.
II sem. a.a. 2015/16	20	18	38	20	15	35	13	9	22
I sem. a.a. 2016/17	39	34	73	32	29	61	16	20	36
TOT.	59	52	111	52	44	96	29	29	58

Poiché la raccolta dati è stata svolta in due fasi distinte è stato necessario verificare, attraverso opportune analisi statistiche dei dati, che le due fasi potessero essere unite (cf. § 5).

È stato deciso di includere nel campione studenti iscritti a corsi dello stesso livello, l'intermedio (B1 o B2 del QCER), al fine di tenere sotto controllo la variabile livello di conoscenza della lingua. In tal modo si è aumentata la *internal validity*, pur nella consapevolezza che identificare e controllare tutte le variabili che potrebbero interferire con i risultati è difficile, e che il livello di conoscenza della lingua risulta essere una delle più ostiche tra queste (Mackey, Gass 2005). La stessa attribuzione del livello linguistico è spesso un ostacolo difficile da superare, così in questo progetto è stato adottato il criterio di fare riferimento a macro-livelli (elementare, intermedio, avanzato) (Mackey, Gass 2005) determinati dalla sede della ricerca.

3 Lo strumento di valutazione

Approntare uno strumento di valutazione non è cosa da poco, sia da un punto di vista teorico – qual è modello di riferimento? – sia per quanto riguarda il disegno del test. Studiosi di varie discipline e agenzie internazionali si sono dedicati allo studio del concetto di competenza interculturale per oltre trenta anni (Bennett 1993; Byram 1997; Deardorff 2006; 2011; Barrett 2012; Huber 2012; Huber, Reynolds 2014; UNESCO 2013), e si è assistito a una vera e propria proliferazione di modelli di competenza interculturale nei vari campi delle scienze sociali (Barrett 2012). Tale varietà di modelli concettuali comporta necessariamente una varietà di strumenti di valutazione, che Fantini (2009) elenca in oltre sessanta voci. Vista la complessità e la delicatezza del tema e tenuto conto delle risorse a disposizione, per questo progetto di ricerca è stato utilizzato uno strumento di valutazione già esistente e quindi anche già validato: l'Intercultural Competence Assessment (INCA 2004b). Tale strumento offre per noi diversi vantaggi: prende a modello teorico di riferimento il modello di CCI elaborato da Byram (1997) ed è predisposto come portfolio, cioè include varie tipologie di test. Quest'ultima caratteristica è molto importante visto che numerosi esperti concordano sul fatto che il portfolio sia uno dei formati più appropriati a valutare la competenza interculturale (Deardorff 2006; Schulz 2007; Byram 2008) e che tale competenza non possa essere valutata solo con test a risposta chiusa, nonostante poi tale tipologia di test sia molto diffusa per ragioni pratiche (Deardorff 2006).

Il *team* di studiosi del Progetto INCA ha preliminarmente definito la CCI per poi sviluppare un quadro di riferimento e un test per la sua valutazione in base a sei componenti: tolleranza per l'ambiguità, flessibilità di comportamento, consapevolezza comunicativa, scoperta della conoscenza, rispetto per l'altro e empatia (INCA 2004a).

Il portfolio INCA comprende tre tipi di test: questionari con risposte a scelta multipla, scenari con risposte aperte e *role-play*. I questionari raccolgono informazioni sul *background* accademico, professionale e interculturale del rispondente e servono a delinearne il profilo. Gli scenari presentano situazioni di 'sovrapposizione' o contatto interculturale a cui il rispondente deve rispondere scrivendo come si comporterebbe se si trovasse in quella situazione; la valutazione di queste risposte concorre a definire il livello di CCI. Un altro fattore decisivo nella scelta del test INCA è il corredo di una piccola banca dati di scenari interculturali, tale per cui è possibile svolgere i test pre- e post- senza ripetizioni di item e al tempo stesso avere due test diversi ma comparabili. Nella parte con i giochi di ruolo, i rispondenti devono appunto svolgere un ruolo all'interno di una situazione: i valutatori osservano il *role-play*, prendono appunti e valutano il comportamento del rispondente sulla base di criteri predefiniti nella griglia di valutazione allegata al test INCA. Nella sua versione originale il

portfolio INCA richiede minimo 90 minuti complessivi di tempo per il suo svolgimento, nonché la presenza sincrona di almeno due valutatori durante il *role-play* (uno partecipa al *role-play* e almeno uno osserva i rispondenti), oltre all'organizzazione ad hoc per lo svolgimento del *role-play*.

Tenuto conto delle caratteristiche dei rispondenti e delle risorse a disposizione è stato necessario apportare alcuni cambiamenti allo strumento di valutazione originale: alcuni item relativi al *background* accademico e professionale dei rispondenti sono stati adattati alle caratteristiche del campione. Inoltre è stato necessario ridurre la lunghezza complessiva nonché le tipologie di test: non era possibile né svolgere né valutare il *role-play*, che pertanto è stato eliminato. Anche la visione di un video, su cui erano basati alcuni item degli scenari interculturali, è stata eliminata. Si segnala che tali necessità erano già emerse e tali cambiamenti già applicati e validati (Antonenko 2010).

Infine un cambiamento è stato apportato alla lingua del test. Nella versione originale il portfolio, in inglese, è stato predisposto per rispondenti non di lingua inglese, che avrebbero usato l'inglese come lingua franca sul posto di lavoro. Antonenko (2010), che ha utilizzato il test con studenti di nazionalità russa, ha ritenuto necessario modificare linguisticamente alcune parti ritenute troppo difficili; anche in questo caso il test è, per il rispondente, in lingua straniera. Pertanto anche nel nostro progetto di ricerca il test deve essere in lingua straniera per il rispondente, cioè in italiano. Si è proceduto quindi alla traduzione in italiano del test INCA, facendo attenzione a utilizzare un linguaggio di livello B1/B2. Prima della somministrazione è stato valutato se le competenze linguistiche dei rispondenti sarebbero state sufficienti per svolgere efficacemente il test. È stato quindi deciso di rendere il questionario bilingue, italiano e inglese, e di lasciare i rispondenti liberi di rispondere nella lingua in cui si sentivano più a proprio agio. In tal modo si è cercato di evitare che una non adeguata competenza in lingua italiana, soprattutto in fase di test pre-, influenzasse negativamente lo svolgimento del test e quindi la valutazione della CCI del rispondente.

La versione rivista del test INCA consiste in tre parti: informazioni biografiche (18 item); profilo interculturale (21 item); incontri interculturali (4 scenari interculturali); si stima in 30-40 minuti il tempo necessario al suo svolgimento.

Una delle conseguenze positive dell'aver proceduto a una seconda raccolta dati è stata la possibilità di usare la fase Alpha come *piloting* della versione modificata del test INCA. Pertanto nella fase Beta sono state apportate delle modifiche in base ai risultati della fase pilota: in particolare, nella versione italiana del test si è proceduto alla riformulazione di alcune espressioni che erano risultate di difficile comprensione, per es. 'sbrìgati' è stata sostituita con 'più veloce'. Nelle istruzioni agli item a risposta aperta, cioè quelli che valutano la CCI, è stata aggiunta l'indicazione del numero

minimo di parole richiesto, infatti l'estrema brevità di alcune risposte nella fase Alfa ne aveva reso difficoltosa la valutazione. Infine è stata modificata la gestione dell'anonimato (cf. § 4).

La valutazione della CCI è incentrata sulla performance del rispondente nelle risposte agli scenari, in base a specifici criteri definiti per le sei componenti del modello della CCI (Prechtl, Davidson Lund 2007). Al fine di rendere la valutazione della CCI più comprensibile ai non addetti ai lavori, gli estensori del test hanno raggruppato le sei componenti in tre macro-aree (*strands*): *Openness* (apertura), *Knowledge* (conoscenza) e *Adaptability* (adattabilità). *Openness* include rispetto per l'altro e tolleranza dell'ambiguità; *Knowledge* include scoperta della conoscenza e empatia; *Adaptability* include flessibilità di comportamento e consapevolezza comunicativa. Ciascuno scenario consente la valutazione di una o più componenti (cf. tab. 2).

Tabella 2. Componenti della CCI valutate dagli scenari

	Pre-test				Post-test			
	Scen. 1	Scen. 2	Scen. 3	Scen. 4	Scen. 1	Scen. 2	Scen. 3	Scen. 4
<i>Knowledge</i>	X		X	X	X	X		X
<i>Openness</i>		X	X			X	X	X
<i>Adaptability</i>	X	X	X	X			X	X

Il test originale INCA distingue tre livelli di competenza per ciascun elemento della CCI: competenza di base, competenza intermedia e competenza completa. D'accordo con Antonenko (2010), si è ritenuto che questa scala di valutazione non fosse molto discriminante e che non creasse abbastanza variabilità nelle risposte. Pertanto, sono stati identificati cinque livelli di competenza: da 1, competenza di base, a 5, competenza completa.

4 L'indagine: gestire l'anonimato dei rispondenti con il QR Code

Come detto, una delle modifiche introdotte dopo la fase Alpha è stato il QR Code per gestire l'anonimato dei rispondenti. Il QR Code, cioè *Quick Response Code*, è un codice a barre bidimensionale composto da moduli neri disposti all'interno di uno schema di forma quadrata. Impiegato di solito per memorizzare informazioni destinate a essere lette tramite un telefono cellulare o uno smartphone, è ormai molto diffuso anche nella nostra vita quotidiana, per esempio sui biglietti dei treni o di spettacoli.

<p>Valutazione della competenza interculturale <i>INtercultural Competence Assessment</i></p> <p>© INCA, LdVII, 2004</p>	
<p>1. Informazioni biografiche – <i>Biographical Information</i></p>	
<p>1) Età – <i>Age</i> (p.es.: 20 – e.g.: 20) <u>25</u></p>	
<p>2) Nazionalità – <i>Nationality</i> <u>Belorussia</u></p>	

Figura 1. Esempio di test pre- con il QR Code

I QR Code per questo test sono stati realizzati tramite il *tool* online *QR-Code Monkey* (<http://www.qrcode-monkey.com/>) e contengono un testo composto da 5 caratteri alfanumerici. Per ottenere questi testi è stato utilizzato il generatore *Random* (<https://www.random.org/strings/>) che ne garantisce l'unicità.

La lettura dei QR Code può avvenire tramite *app* per smartphone: si segnalano *QRReader* per iPhone e *QRDroidCodeScanner* per dispositivi Android, entrambe applicazioni gratuite. In questo caso è stato utilizzato *QRReader*.

Alla prima somministrazione del questionario è stata consegnata in modo random a ciascun rispondente una busta contenente tre etichette adesive con lo stesso QR Code. Un'etichetta è stata messa sul primo questionario, un'altra è stata affidata al rispondente che doveva conservarla fino alla fine del corso per apporla quindi sul secondo questionario; la terza etichetta era di scorta. Il rispondente ha scritto una parola o segno che lo identificasse sul retro della terza etichetta, che è stata messa in una busta insieme alle altre etichette del gruppo classe; la busta è stata sigillata, controfirmata da un rispondente e conservata dalla ricercatrice, che la ha riportata il giorno della somministrazione del secondo questionario, nel caso che qualche rispondente non avesse riportato il proprio QR Code. Gli studenti che non avevano il proprio QR Code il giorno della seconda somministrazione del questionario hanno potuto aprire la busta sigillata e controfirmata, prendere la propria etichetta identificata mediante la parola o segno da loro stessi scritto sul retro, ed apporla sul secondo questionario. In questo modo non ci sono stati problemi con le etichette e tutti i questionari hanno avuto il QR Code. Le etichette rimanenti nella busta sono state distrutte alla presenza degli studenti.

Questa metodologia permette di garantire che i dati analizzati tra la prima e la seconda indagine appartengano alla stessa persona e che l'identità del rispondente sia anonima. Il test è infatti anonimo e i dati raccolti sono stati trattati in modo aggregato, nel rispetto della legge sulla privacy italiana e della procedura etica della università titolare del progetto di ricerca.

5 L'indagine: analisi descrittiva del campione

Questo contributo presenta la descrizione del campione in entrata, cioè all'inizio del corso di italiano L2, al fine di conoscere la condizione di partenza degli studenti Erasmus per quanto riguarda il profilo biografico e quello interculturale, pertanto la suddivisione in gruppo di controllo e gruppo sperimentale è priva di senso e non verrà segnalata in questa analisi.

I rispondenti sono caratterizzati sotto il profilo biografico e socio-culturale da una serie di variabili, dette variabili di contesto. Tra queste troviamo l'età, la nazionalità, il numero di 'lingue parlate bene', il tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test e la previsione del tempo di studio.

Per ciascuna fase è stata fatta una sintesi di tali variabili per verificare l'omogeneità e la comparabilità dei rispondenti. I rispondenti sono risultati omogenei e quindi è possibile considerare un unico campione, più numeroso e significativo, composto dai rispondenti nella fase Alpha e dai rispondenti nella fase Beta.

Si analizzano adesso le variabili di contesto che hanno permesso di unire le due fasi dell'analisi.

5.1 Informazioni biografiche

L'età media risulta di 22 anni per la fase Alpha e di 21,5 per la fase Beta; la varianza nella fase Alpha risulta maggiore rispetto alla fase Beta (3,1 contro 1,9). Unendo il campione, la varianza diminuisce notevolmente (2,3) e l'età media si assesta a 21,7 anni, leggermente inferiore ad analogo indagine svolta nel 2002 su un campione di 67 studenti, in cui l'età media risulta essere 22,9 (Jafrancesco 2004).

I test statistici effettuati su questa variabile hanno dimostrato che la distribuzione dell'età è simile nelle due fasi ($p\text{-value} = 0,100$).

Relativamente alla nazionalità, in entrambe le fasi si evidenzia la prevalenza di studenti tedeschi e spagnoli; le altre nazionalità sono sotto al 10%. Unendo il campione, la predominanza tedesca e spagnola copre circa il 70% del totale. Interessante notare la mancanza di studenti anglofoni in questi corsi di livello Intermedio (B1 e B2).

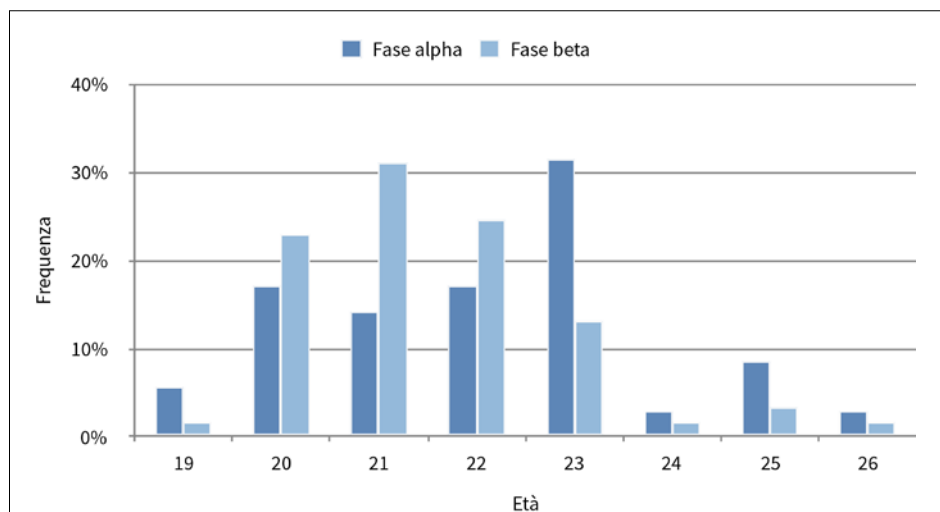


Grafico 1. Distribuzione per età di Alpha e Beta

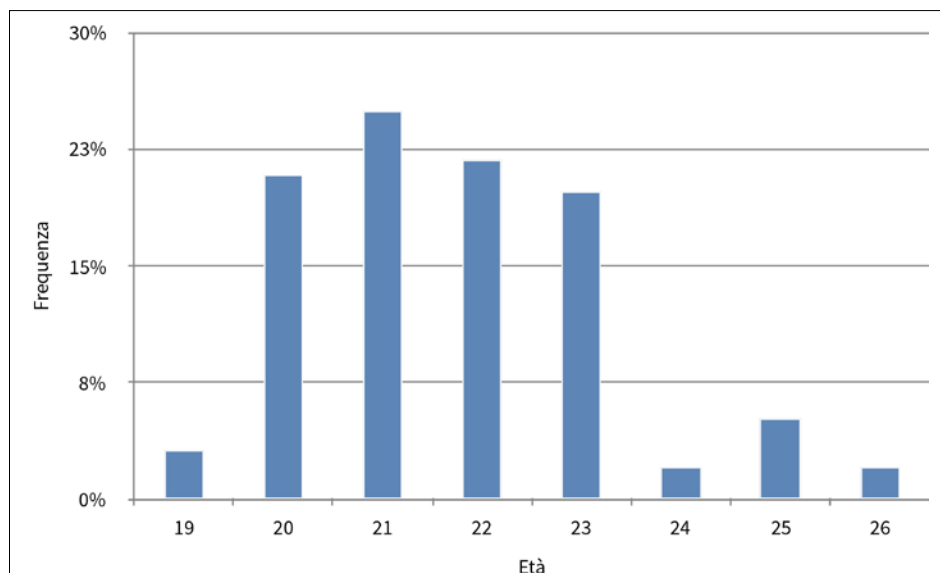


Grafico 2. Distribuzione per età del campione

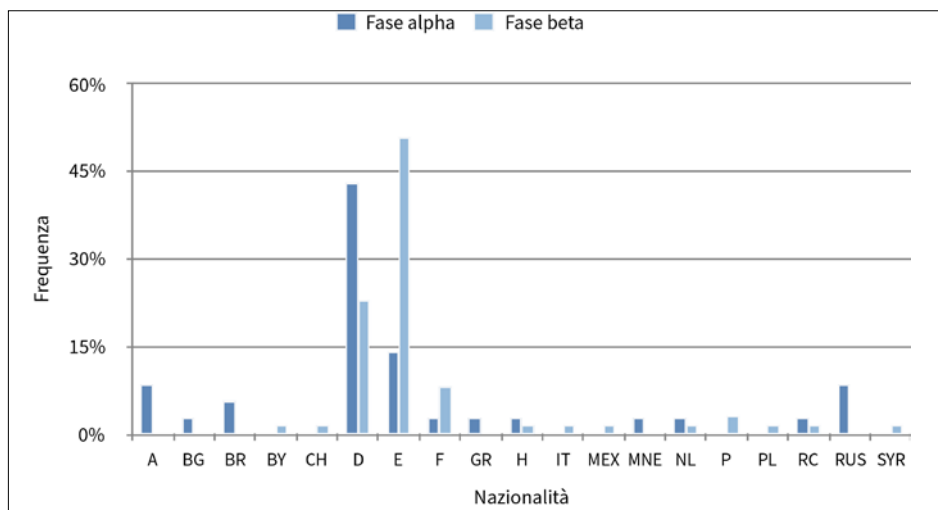


Grafico 3. Distribuzione per nazionalità di Alpha e Beta

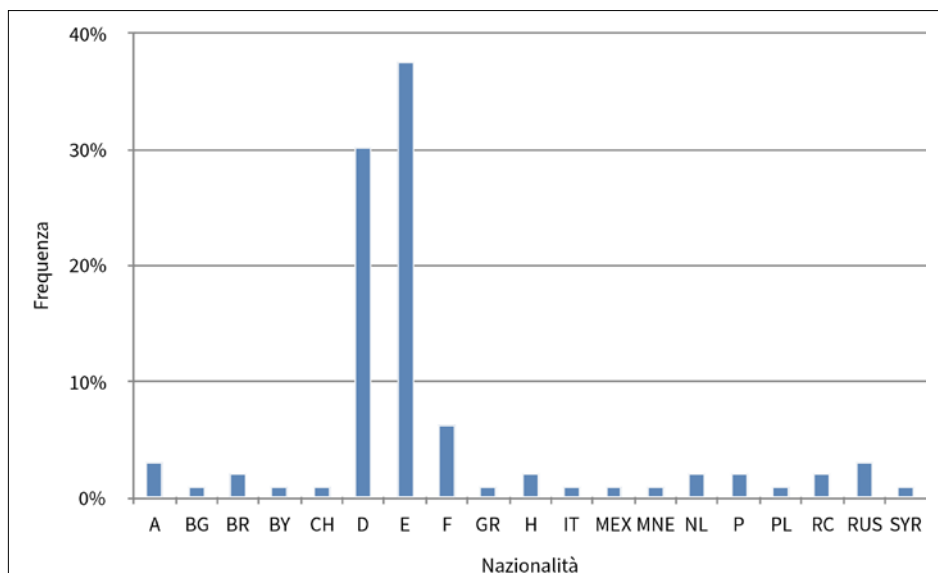


Grafico 4. Distribuzione per nazionalità del campione

5.1.1 Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’

Per questa variabile la media è assestata su 3 ‘lingue parlate bene’ in entrambe le fasi, con variabilità molto bassa. L’unione del campione mantiene media 3 e variabilità bassa. Tenuto conto che nel campione non ci sono rispondenti anglofoni, si può immaginare che queste tre lingue siano la L1, l’inglese e l’italiano. Questo dato dimostra che per gli studenti universitari con borse di mobilità internazionale l’italiano quasi mai è l’unica lingua straniera studiata, più spesso è la seconda o terza lingua straniera studiata. La predominanza dell’inglese come lingua straniera più studiata si deduce dal fatto che circa il 50% del campione preferisce rispondere al questionario in inglese (cf. § 5.4.4).

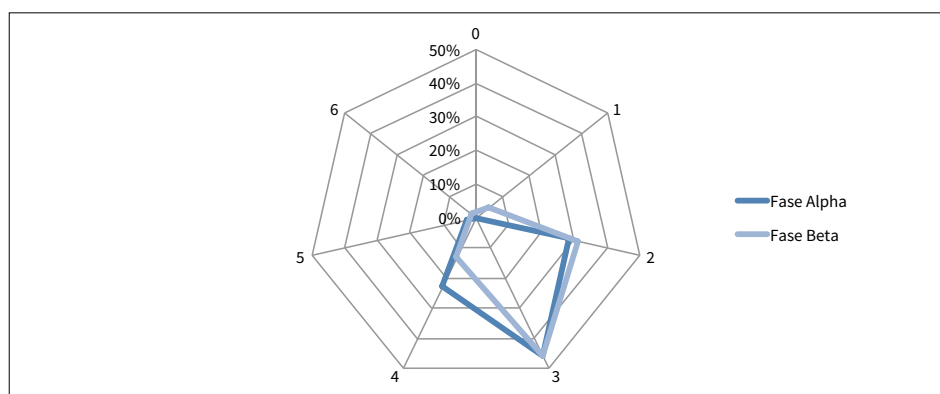


Grafico 5. Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’ di Alpha e Beta

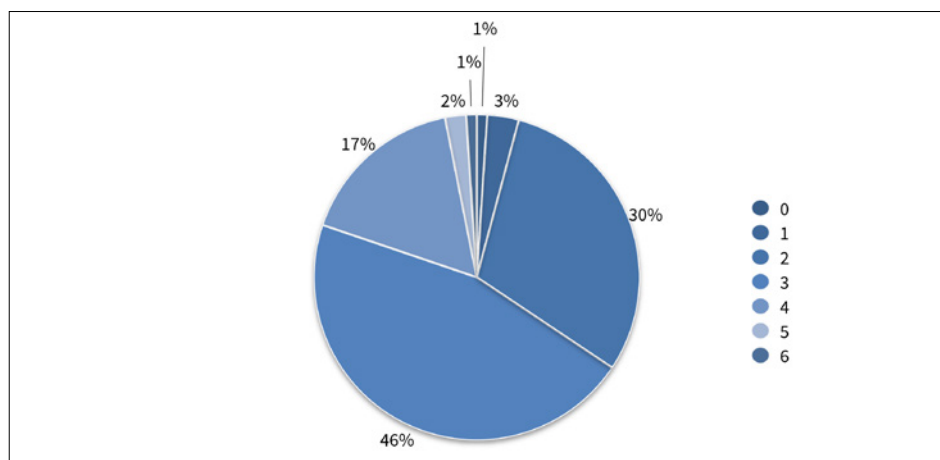


Grafico 6. Distribuzione per numero di ‘lingue parlate bene’ del campione

5.1.2 Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

Dall'indagine emerge che il 56% degli studenti della fase Beta è stato nella sede di destinazione per un mese prima di iniziare il corso di italiano L2 e fare il test, il 36% è stato per più di un mese, pertanto il 92% degli studenti della fase Beta è stato nella sede di destinazione un mese o più prima di fare il test di valutazione della CCI. Nella fase Alpha non si riscontra una tale predominanza, il tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test è abbastanza uniformemente distribuito tra le diverse opzioni.

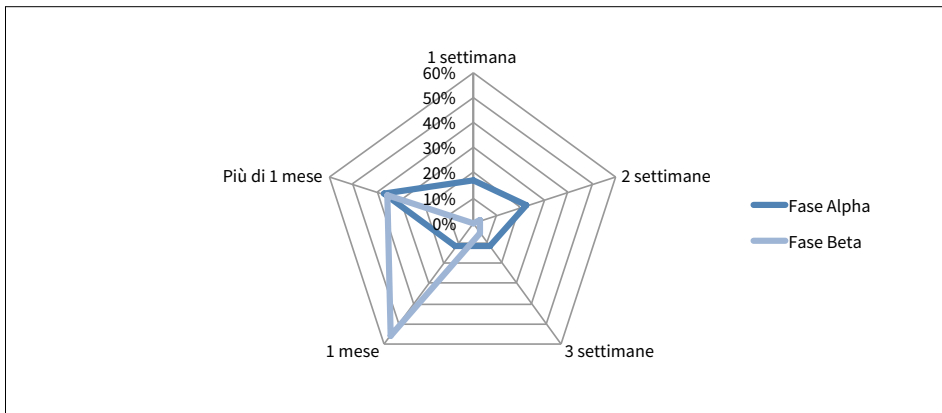


Grafico 7. Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

In questo caso l'indagine ha evidenziato una differenza tra gli studenti del primo e del secondo semestre. Questa differenza deriva dall'organizzazione dell'università ospitante. Anche se non c'è uniformità tra la fase Alpha e la fase Beta relativamente al tempo di permanenza nella sede di destinazione prima del test, tenuto conto che ormai numerosi studi hanno dimostrato che solo soggiornare in un paese di cultura diversa non comporta necessariamente un aumento della CCI (Deardorff 2006; Pedersen 2010), si ritiene tale mancanza di uniformità non rilevante ai fini della presente ricerca e pertanto il campione può essere considerato unico. È comunque importante rilevare tale differenza, al fine di gestirla con opportune strategie didattiche.

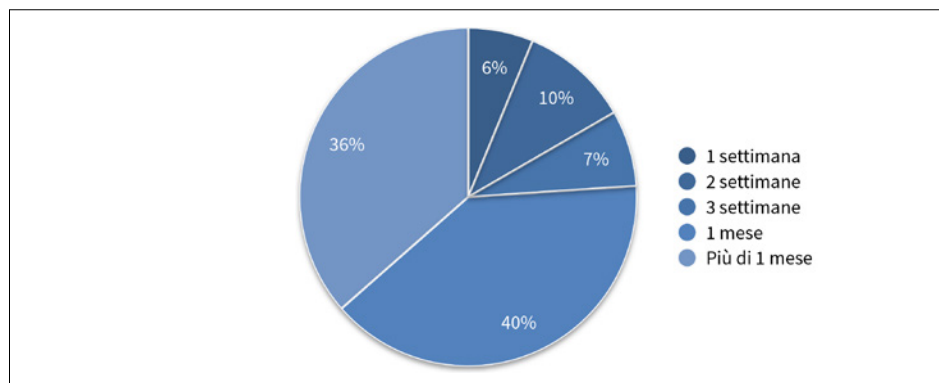


Grafico 8. Distribuzione per tempo di permanenza prima del test

5.1.3 Distribuzione per previsione della durata del soggiorno

Anche questa variabile è influenzata dall'organizzazione delle borse di mobilità Erasmus. Dall'indagine emerge che il 73% degli studenti della fase Beta prevede di studiare nella sede di destinazione 6 mesi o più, contro il 37% della fase Alpha. Tale differenza può essere imputata al fatto che chi ha una borsa di studio 6 mesi o più frequenta due semestri e pertanto deve iniziare con il primo semestre (fase Beta). Anche in questo caso la non omogeneità tra le fasi Alpha e Beta è ritenuta non rilevante per l'esito della ricerca, in quanto si tratta di un dato relativo a una previsione futura. È comunque importante rilevare tale differenza.

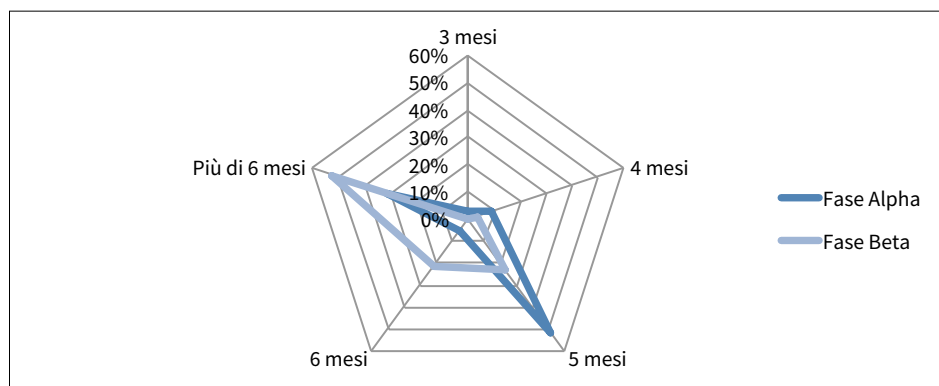


Grafico 9. Distribuzione per previsione della durata del soggiorno delle due fasi

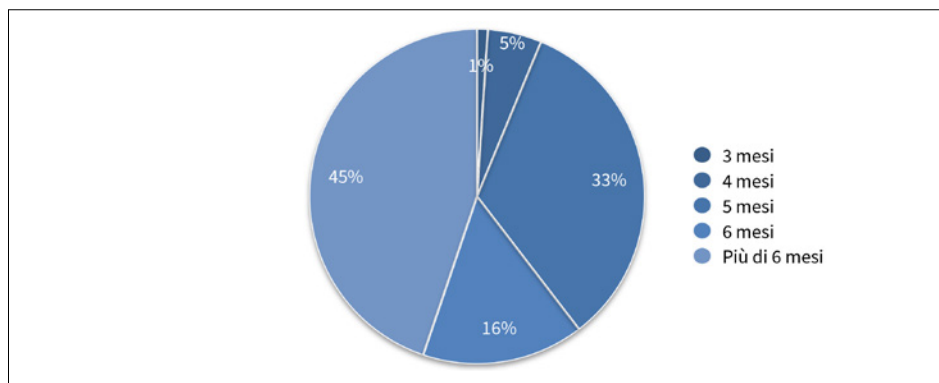


Grafico 10. Distribuzione per previsione della durata del soggiorno del campione

5.2 Esperienze interculturali

Analisi simili sono state condotte sulle variabili riguardanti le esperienze interculturali, riportiamo i dati più interessanti. In questo paragrafo viene mostrata solo la distribuzione dell'intero campione, in quanto le distribuzioni nella fase Alpha e Beta non presentano differenze significative.

Relativamente alle esperienze interculturali, dall'analisi dei questionari emerge che solo il 20% del campione legge spesso o molto spesso libri in lingua straniera, contro il 63% che li legge raramente o mai. Di questo fatto sarà utile tener conto in fase di programmazione didattica.

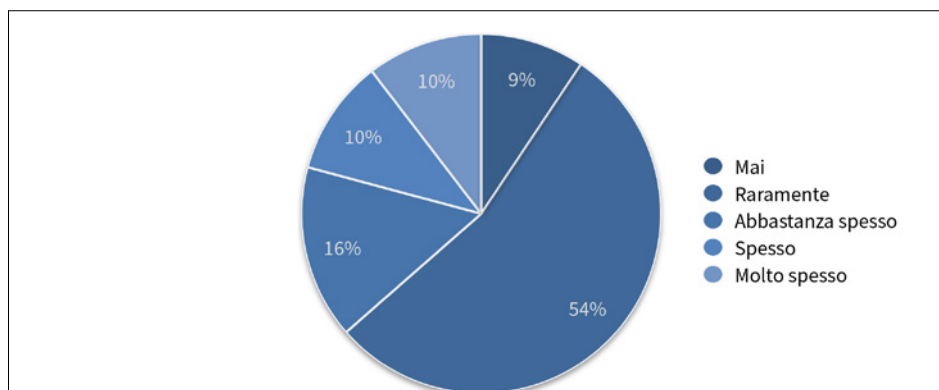


Grafico 11. Distribuzione per lettura di libri in lingua straniera del campione

Tabella 3. Distribuzione percentuale per lettura di libri in lingua straniera del campione

Letture libri in lingua straniera	%		Campione
	Fase Alpha	Fase Beta	
Mai	0%	15%	9%
Raramente	63%	49%	54%
Abbastanza spesso	17%	15%	16%
Spesso	9%	11%	10%
Molto spesso	11%	10%	10%

L'indagine rileva quante volte i rispondenti sono stati all'estero. Emerge che circa la metà è stata all'estero più di 10 volte, il 20% da 6 a 10 volte, delineando così un campione chiaramente orientato verso esperienze al di fuori del paese di origine. Solo per il 3% dei rispondenti l'esperienza di studio in Italia risulta essere anche la prima volta all'estero.

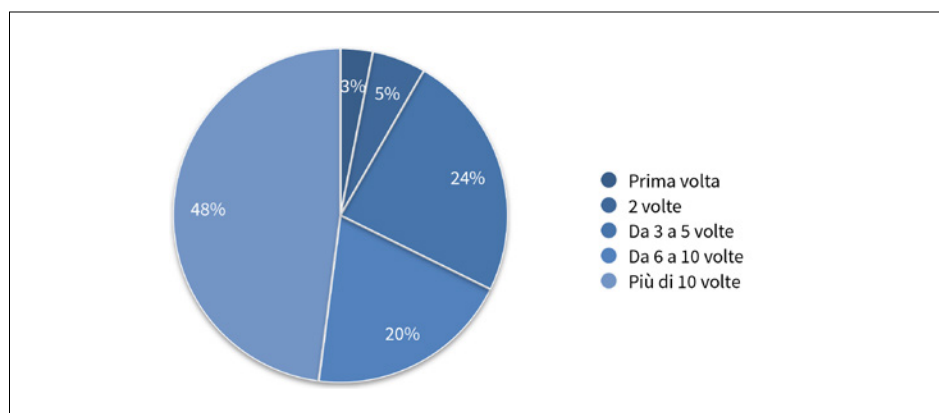


Grafico 12. Distribuzione per numero di volte all'estero del campione

Tabella 4. Distribuzione percentuale per numero di volte all'estero del campione

Nr. di volte all'estero	%		Campione
	Fase Alpha	Fase Beta	
Prima volta	3%	3%	3%
2 volte	9%	3%	5%
Da 3 a 5 volte	29%	21%	24%
Da 6 a 10 volte	11%	25%	20%
Più di 10 volte	49%	48%	48%

Relativamente alla durata del più lungo soggiorno all'estero, l'indagine rileva che solo il 9% degli studenti ha fatto esclusivamente brevi soggiorni (da 3 a 7 giorni), per il 45% il soggiorno più lungo è stato da 8 giorni a un mese, e per il 29% è stato da uno a sei mesi. Questo dato conferma la forte propensione alle esperienze all'estero del campione, già evidenziata dal dato relativo al numero di volte che sono stati all'estero.

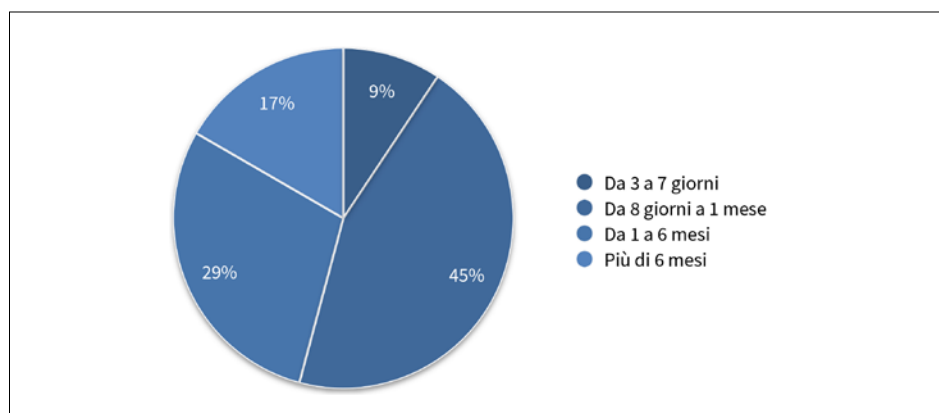


Grafico 13. Distribuzione per soggiorno più lungo del campione

Per quanto riguarda il numero di paesi visitati, il 67% dei rispondenti ne ha visitati più di sei e solo il 15% risulta averne visitati da 1 a 4. Siamo quindi di fronte a una popolazione con esperienze interculturali molto importanti, che privilegia l'esperienza diretta (numerosi viaggi in diversi paesi) piuttosto che l'approccio teorico (lettura di libri in lingua straniera, per esempio).

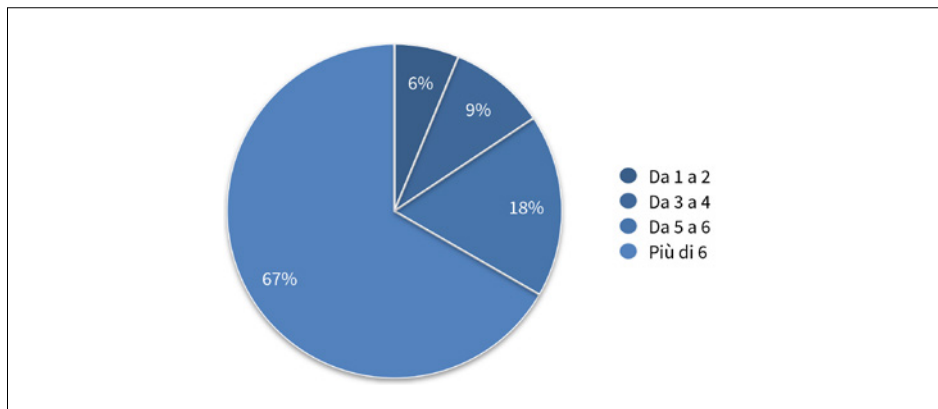


Grafico 14. Distribuzione per numero di paesi visitati del campione

5.3 Profilo interculturale

La seconda parte del test prevede una serie di item mirati a delineare un profilo interculturale dei rispondenti, in particolare vengono presentate alcune situazioni interculturali e il rispondente deve esprimere la propria reazione su una scala Likert con punteggi compresi tra 1 (non applicabile) e 3 (completamente applicabile). Questi item delineano quindi il profilo interculturale in entrata del campione. L'analisi dei questionari ha rilevato alcune risposte 'estreme', cioè con la mediana spostata verso 3 o verso 1. In particolare risulta che i rispondenti cercano «spesso il contatto con persone di culture diverse per imparare il più possibile la loro cultura» (i19); quando sentono «di una catastrofe in un altro paese pensano a quel popolo e al suo destino» (i23) e quando parlano «con gli altri guardano sempre il loro linguaggio del corpo» (i27).

Emerge inoltre che non hanno «problemi a passare velocemente a un'altra lingua che conoscono durante una conversazione» (i33) e che «se si sono comportati in modo inappropriato con un collega di un'altra cultura, pensano subito a come rimediare senza continuare ad offenderlo» (i36). Infine risulta non applicabile «per me è difficile adattarsi a persone di origini diverse» (i21) e «quando le persone che parlano con me usano gesti ed espressioni che non conosco io le ignoro» (i26).

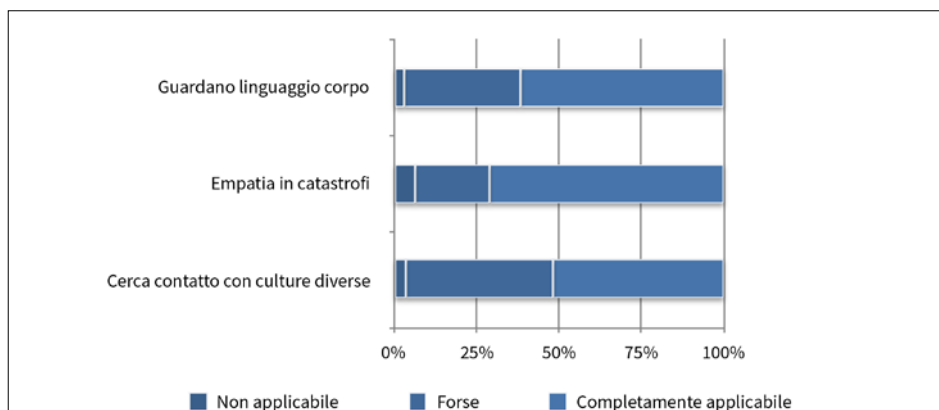


Grafico 15. Profilo interculturale relativamente a linguaggio del corpo, empatia e ricerca contatto

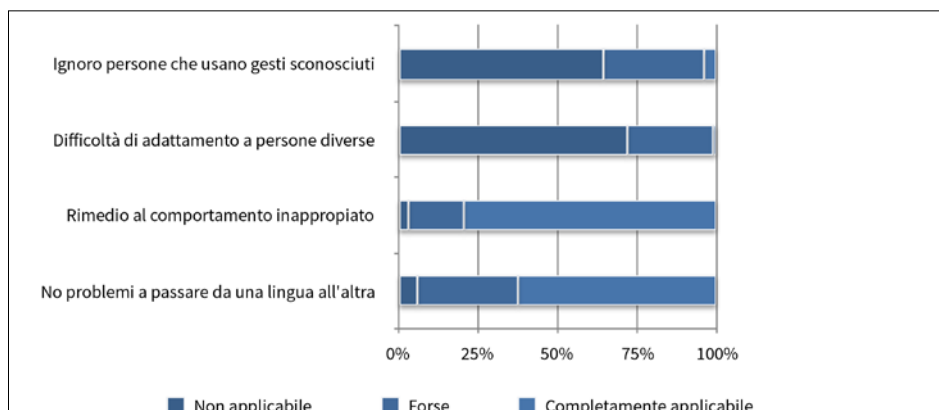


Grafico 16. Profilo interculturale relativamente ad altri 4 item

5.4 Scenari per valutare competenza comunicativa interculturale

Il test prevede infine la valutazione della CCI attraverso item relativi a quattro scenari interculturali, cioè descrizioni di situazioni rilevanti da un punto di vista interculturale, a cui i rispondenti devono reagire e spiegare le proprie reazioni con risposte aperte.

Le componenti della CCI, *Knowledge*, *Adaptability* e *Openness*, sono state valutate con un punteggio da 1 a 5, in base alla griglia di valutazione allegata al portfolio INCA. La CCI di ciascun rispondente viene quindi valutata in base a questi tre parametri. Le medie del campione sono comprese tra 1,5 e 2 in ciascun parametro.

Tabella 5. Valori medi delle componenti CCI del campione

Componenti CCI	Fase Alpha	Fase Beta	Campione
<i>Knowledge</i>	1,77	1,70	1,73
<i>Openness</i>	1,74	1,51	1,59
<i>Adaptability</i>	1,80	1,63	1,70

5.4.4 Correlazione parziale tra numero di ‘lingue parlate bene’ e CCI

Le due variabili sono poco correlate (valori prossimi a zero), quasi indipendenti, cioè non è detto che chi parla bene più lingue sia capace di comunicare meglio con persone di culture diverse. Questo dato da un lato è sorprendente perché la conoscenza di più lingue viene comunemente associata ad una buona CCI, dall’altro conferma la convinzione che la CCI non si sviluppa automaticamente e inconsapevolmente, ma attraverso interventi mirati (Deardorff 2006; Prebys 2013).

5.4.5 Correlazione parziale tra quante volte sono stati all’estero e CCI

Alla luce della indipendenza tra numero di ‘lingue parlate bene’ e CCI in entrata, diventa interessante la correlazione tra il numero di volte che si è stati all’estero e la CCI in entrata. In base ai dati del questionario, infatti, essere stati diverse volte all’estero è correlato con *Adaptability* (0,215) ma non con *Knowledge* (0,152) e *Openness* (0,038). Ai fini dello sviluppo della CCI si può dire quindi che sia utile fare esperienza diretta sul campo, come andare all’estero, anche se la correlazione non consente di dire che le due variabili sono strettamente correlate (il valore avrebbe dovuto essere uguale o maggiore di 0,3).

Tabella 6. Indici di correlazione parziale tra variabili di contesto e componenti CCI

	<i>Knowledge</i>	<i>Openness</i>	<i>Adaptability</i>
Lingue parlate bene	0,075	0,169	0,146
Numero di volte all’estero	0,152	0,038	0,215

5.4.6 Correlazione parziale tra gli indici della CCI

L’analisi dei dati mostra un forte legame tra gli indici della CCI, *Knowledge*, *Openness* e *Adaptability*, tutti superiori a 0,3. Questo vuol dire che i tre indici sono dipendenti l’uno dagli altri; in particolare si ha forte correlazione tra *Knowledge* e *Adaptability*.

Tabella 7. Indici di correlazione parziale tra le componenti CCI del campione

	<i>Knowledge</i>	<i>Openness</i>	<i>Adaptability</i>
<i>Knowledge</i>	1	0,398	0,684
<i>Openness</i>	0,398	1	0,595
<i>Adaptability</i>	0,684	0,595	1

5.4.7 Lingua usata per rispondere al questionario e CCI

Il questionario è bilingue italiano-inglese, cioè gli item sono presentati in italiano e in inglese. Le istruzioni prevedono per i rispondenti la possibilità di rispondere in italiano o in inglese. Il fatto che il questionario fosse anonimo ha reso questa opzione veramente libera, malgrado fosse svolto all'interno di un corso di lingua italiana. Il 54% del campione ha risposto in italiano, il 46% in inglese. Nella seguente tabella sono riportati i punteggi percentuali per gli indici CCI in base alla lingua di risposta al questionario.

Tabella 8. Punteggi percentuali per gli indici CCI in base alla lingua di risposta al questionario

Lingua	<i>Knowledge</i>		<i>Openness</i>		<i>Adaptability</i>	
	< 2	>= 2	< 2	>= 2	< 2	>= 2
ENG	80%	20%	89%	11%	82%	18%
ITA	90%	10%	96%	4%	92%	8%
ENG-ITA	+10% ENG		+7% ENG		+10% ENG	

Si nota come i rispondenti in lingua inglese abbiano ottenuto punteggi più alti rispetto ai rispondenti in italiano. Mediamente il 10% dei rispondenti in lingua inglese ha ottenuto punteggi superiori a 2 sia in *Knowledge* che in *Openness* e in *Adaptability*.

Probabilmente all'inizio dei corsi di livello intermedio i rispondenti non erano in grado di esprimere compiutamente il proprio pensiero e le proprie reazioni per cui i punteggi risultano più bassi di coloro che hanno deciso di rispondere in inglese, si presume infatti che coloro che hanno deciso di rispondere in inglese si sentissero più competenti in tale lingua, cioè si sentissero di un livello superiore all'intermedio.

6 Conclusioni

Mediante il test INCA (2004b) opportunamente rivisto è stato possibile non solo valutare la CCI in entrata di un campione significativo di studenti universitari con borse di mobilità internazionale verso l'Italia, ma anche de-

linearne un profilo biografico, socio-culturale e interculturale. Tale profilo fornisce informazioni interessanti ed utili in relazione all'inserimento all'interno del corso di lingua di elementi per lo sviluppo della CCI. Per esempio è stata evidenziata una forte propensione verso le esperienze all'estero, con soggiorni piuttosto lunghi. Si è rilevata la 'buona' conoscenza di tre o più lingue, insieme alla scarsa abitudine di leggere libri in lingua straniera.

La CCI in entrata è risultata essere piuttosto bassa, con valori compresi tra 1 e 2 su una scala da 1 a 5. Lo studio delle correlazioni ha fornito informazioni interessanti: per esempio il numero di 'lingue parlate bene' e la CCI risultano essere poco correlate, contrariamente a quanto si crede comunemente. Invece il numero di volte in cui si è stati all'estero è correlato con lo sviluppo della *Adaptability* ma in misura molto minore con *Knowledge* e *Openness* (le tre macro-componenti della CCI).

Relativamente ai futuri sviluppi in questo campo, si ritiene necessario perfezionare ulteriormente gli strumenti di valutazione della CCI: in questo progetto di ricerca è stato necessario modificare lo strumento selezionato tra i vari disponibili, sia per quanto riguarda la lunghezza (90 minuti complessivi non erano possibili), sia per quanto riguarda le tipologie di test presenti (svolgere un *role-play* necessita di risorse umane e organizzative difficili da reperire). Non si è voluto però utilizzare un test con sole risposte chiuse, senz'altro più facile da gestire ma sulla cui validità dei risultati esistono forti perplessità.

Bibliografia

- Antonenko, Tatiana A. (2010). *Stimulating Intercultural Intellectual Capabilities in Intercultural Communication: Testing an Innovative Course Design* [PhD dissertation]. Amsterdam: University of Amsterdam. URL <http://hdl.handle.net/11245/1.344987> (2015-06-24).
- Barrett, Martyn (2012). «Intercultural Competence» [online]. *EWC Statement Series*, 2, 23-7. URL <http://epubs.surrey.ac.uk/712134/1/Barret%202012%20Intercultural%20Competence%20published.pdf> (2018-03-16).
- Bennett, Milton J. (1993). «Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity». Paige, Michael R. (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth (ME): Intercultural Press, 21-71.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Deardorff, Darla K. (2006). «Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization». *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-66.

- Deardorff, Darla K. (2011). «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods In Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fantini, Alvino (2009). «Assessing Intercultural Competence: Issues and tools». Deardorff, Darla K. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks (CA): SAGE, 456-76.
- Fraenkel, Jack R.; Wallen, Norman E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Huber, Josef (ed.) (2012). *Intercultural Competence for All: Preparation for Living in a Heterogeneous World*. Strasbourg; Council of Europe Publishing.
- Huber, Josef; Reynolds, Christopher (eds.) (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- INCA, Intercultural Competence Assessment (2004a). *INCA Assessor Manual* [online]. URL: <https://goo.gl/VLt22V> (2015-06-24).
- INCA (2004b). *INCA Project* [online]. URL <http://www.incaproject.org> (2014-11-21).
- Jafrancesco, Elisabetta (2004). «Profilo socioculturale e bisogni linguistici di studenti con borse di studio internazionali». Jafrancesco, Elisabetta (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue e del Portfolio*. Atene: Edilingua, 135-73.
- Kramsch, Claire (1998). «The Privilege of the Intercultural Speaker». Byram, Michael; Fleming, Michael (eds.), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 16-31.
- Mackey, Alison; Gass, Sue M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Nunan, David (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Education at a Glance. 2011: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. DOI 10.1787/eag-2011-en (2016-06-24).
- Pedersen, Paula J. (2010). «Assessing Intercultural Effectiveness Outcomes in a Year-long Study Abroad Program». *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 70-80.
- Prebys, Portia (a cura di) (2013). *Educating in Paradise: Il Valore dei Programmi Universitari Nord Americani in Italia - Caratteristiche, Impatto e Prospettive* (ricerca di A. Borgioli, A. Manuelli). Roma: Association of American College and University Programs in Italy.
- Precht, Elisabeth; Davidson Lund, Anne (2007). «Intercultural Competence and Assessment: Perspectives from the INCA Project». Kotton,

- Helga; Spencer-Oatey, Helen (eds.), *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 467-90.
- Schulz, Renate A. (2007). «The Challenge of Assessing Cultural Understanding in the Context of Foreign Language Instruction». *Foreign Language Annals*, 40(1), 9-26.
- Tarabusi, Laura (2015). «Consapevolezza, conoscenza, abilità: Strategie per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale». *InSegno. Italiano L2 in Classe*, 2, 38-51.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* [online]. Paris: UNESCO. URL <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf> (2018-03-16).

2.2 CLIL

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

CLIL: il punto di vista degli studenti Il caso della Lombardia

Sonia Bailini

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Cristina Bosisio

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Silvia Gilardoni

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Mario Pasquariello

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Abstract This paper aims to investigate the students' perception about the implementation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology (D.P.R. 88 and 89/2010) in languages other than English. The research focuses on students attending foreign languages and human sciences secondary schools in Lombardy. Quantitative and qualitative data were collected through a questionnaire focusing on the students' perception of the CLIL learning environment in French, Spanish and German. Results outline CLIL reception in the first years of its implementation in Italy and highlight its strengths and weaknesses as they are perceived from the learners' point of view.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il contesto dell'indagine. – 3 Metodologia di raccolta dei dati. – 4 Analisi e discussione dei risultati. – 4.1 Dati di contesto. – 4.2 Percezione del rapporto tra lingua straniera e CLIL. – 4.3 Percezione dell'ambiente di apprendimento CLIL in francese, spagnolo e tedesco. – 5 Conclusioni.

Keywords CLIL. Students' perception. Methodological innovation. Plurilingualism. French/Spanish/German.



1 Introduzione

Il contributo intende presentare i risultati di un'indagine sulla percezione degli studenti in relazione all'apprendimento di contenuti disciplinari in lingue straniere diverse dall'inglese (francese, spagnolo e tedesco) a seguito dell'introduzione ordinamentale della metodologia CLIL nel sistema

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-28

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

scolastico italiano (D.P.R. nrr. 88 e 89 del 15 marzo 2010, *Regolamenti per gli Istituti Tecnici e per i Licei*).

I dati della ricerca sono stati raccolti nell'anno scolastico 2015-16 presso licei del territorio lombardo tramite un questionario online.

Dopo una breve presentazione del contesto dell'indagine e della metodologia di raccolta dei dati, il contributo si concentra sull'analisi e la discussione dei risultati in riferimento alle tre lingue considerate.

2 Il contesto dell'indagine

La ricerca trae spunto da un più ampio progetto ministeriale volto a promuovere lo scambio di buone pratiche nel processo di implementazione della metodologia CLIL, a cui l'Università Cattolica ha partecipato, collaborando con la *Rete nazionale dei licei linguistici a supporto della metodologia CLIL*.¹

Una delle azioni del progetto era finalizzata a raccogliere dati sulla percezione del CLIL da parte di alcuni dei soggetti coinvolti, ossia dirigenti scolastici, docenti formati e in formazione e direttori di corsi di perfezionamento metodologico-didattico. Nel contesto di tale azione di monitoraggio ci è parso rilevante includere gli studenti come ulteriore soggetto di indagine in quanto destinatari finali dell'innovazione metodologica CLIL. Inoltre, al fine di osservarne il ruolo per la valorizzazione e lo sviluppo del plurilinguismo in contesto scolastico, la ricerca si è focalizzata sulla percezione degli studenti riguardo al CLIL in lingue diverse dall'inglese. Infatti, mentre in questa lingua l'analisi di tale percezione è già stata oggetto di rilevazione in altri studi, sono ancora molto esigui quelli che riguardano gli effetti del CLIL con altre lingue curriculari.²

3 Metodologia di raccolta dei dati

Per la raccolta dei dati è stato elaborato un questionario diffuso per ciascuna delle tre lingue oggetto di analisi prendendo come campione di indagine i Licei linguistici e i Licei delle scienze umane (opzione economico-sociale) della Lombardia. Grazie alla collaborazione dell'Ufficio Scolastico Regionale il questionario è stato somministrato online sotto la guida dei docenti

¹ Si tratta del Progetto *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Anno scolastico 2014-2015*. Per una sintesi dei risultati dell'intero progetto vedi: Zanola, Pasquariello 2016.

² Per un'indagine sulla percezione degli studenti in ambiente CLIL vedi Serragiotto 2007. Per uno studio specifico sulla percezione del CLIL in inglese da parte degli studenti vedi De Meo, De Santo, Rasulo 2016.

CLIL tra febbraio e maggio 2016, ossia al termine del primo anno scolastico successivo all'introduzione ordinamentale del CLIL nella scuola italiana.

Il questionario è costituito da ventisei domande, chiuse e aperte, suddivise in tre blocchi tematici:

1. dati di contesto (nome e sede dell'istituto, disciplina CLIL e classe);
2. percezione del rapporto tra lingua straniera (LS) e CLIL;
3. percezione dell'ambiente di apprendimento CLIL in francese, spagnolo e tedesco.

Nell'analisi e nella discussione dei risultati, le risposte alle domande chiuse sono state elaborate graficamente attraverso istogrammi. Le risposte alle domande aperte, invece, sono state sintetizzate in macro-categorie che ci hanno permesso di codificare le informazioni fornite dagli studenti.

4 Analisi e discussione dei risultati

Complessivamente sono stati raccolti 887 questionari di cui 408 per il francese, 318 per lo spagnolo e 161 per il tedesco. I dati provengono da 19 istituti in cui è stato implementato il CLIL in francese, 11 per il CLIL in spagnolo, 9 per il CLIL in tedesco.

Considerando che il questionario in alcuni casi è stato somministrato a diverse classi CLIL nello stesso istituto, il totale delle scuole coinvolte, al netto di quelle in cui è stato somministrato per più lingue, è 28.

4.1 Dati di contesto

Le classi coinvolte dall'indagine sono le terze, le quarte e le quinte, quelle cioè in cui è previsto il CLIL da normativa. Per il francese il CLIL pare equamente distribuito nelle tre classi, per lo spagnolo prevale invece la classe terza, per il tedesco le classi quarta e quinta (graf. 1).

L'alta incidenza dello spagnolo nelle classi terze può essere riconducibile alla maggiore trasparenza di questa lingua dovuta alla sua affinità con l'italiano, mentre la bassa incidenza del tedesco nella stessa classe dipende probabilmente da una maggiore distanza linguistica e dal minore livello di competenza degli studenti. La maggiore uniformità dei dati relativi al francese può essere influenzata dall'implementazione del profilo ESABAC³ in alcune delle scuole coinvolte nell'indagine.

³ L'ESABAC, la cui sigla sta per Esame di Stato e Baccalauréat, è un profilo curricolare che autorizza il rilascio del doppio diploma, italiano e francese, a seguito di un accordo intergovernativo del 2009 sottoscritto da Italia e Francia (cf. <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/28161/11210>).

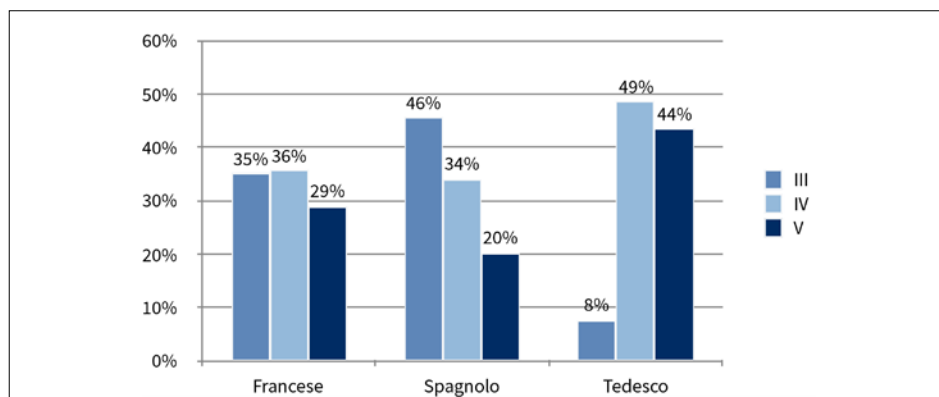


Grafico 1. Classi coinvolte dall'insegnamento CLIL nelle esperienze monitorate

Come si evince dalla tabella 1, le discipline maggiormente impartite in modalità CLIL nelle diverse lingue sono Storia (circa 71%) per il francese, Scienze naturali (37%) per lo spagnolo e Fisica (45%) per il tedesco. L'alta percentuale rilevata per la Storia in francese è da ascrivere probabilmente alla diffusione dei percorsi ESABAC, per i quali l'insegnamento di questa disciplina è obbligatorio.

Tabella 1. Discipline CLIL nelle esperienze monitorate

	Francese	Spagnolo	Tedesco
Storia	70,83%	18,48%	18,01%
Scienze	0,25%	35,70%	0,00%
Fisica	2,45%	11,65%	44,72%
Storia dell'arte	12,50%	9,87%	1,24%
Matematica	12,25%	4,05%	0,62%
Filosofia	0,98%	3,29%	12,42%
Scienze motorie	0,25%	2,28%	22,36%
Altro	0,49%	14,68%	0,62%

4.2 Percezione del rapporto tra lingua straniera e CLIL

Per rilevare la percezione del rapporto tra LS e CLIL abbiamo chiesto agli studenti se ritenessero più utile studiare una disciplina in una lingua straniera diversa da quella attivata. Gli studenti CLIL di francese sono l'unico dei tre gruppi in cui oltre la metà degli informanti (57%) ha risposto che avrebbe preferito fare CLIL in un'altra lingua, mentre negli altri due gruppi si registrano percentuali inferiori (47% per lo spagnolo, 42% per il tedesco).

Tra le lingue alternative menzionate, l'inglese, come prevedibile, è stata la scelta prevalente, con il 70% delle preferenze da parte degli studenti CLIL francese, il 73% da parte degli studenti CLIL spagnolo e il 78% da parte degli studenti CLIL tedesco. Questo dato conferma la percezione dell'inglese, e di conseguenza dell'inglese per il CLIL, come lingua maggiormente utile per la sua internazionalità, diffusione e per scopi professionali, come evidenziano, del resto, i commenti degli studenti stessi. Un aspetto interessante da sottolineare nelle risposte riguarda sia la preferenza per altre lingue presenti nel curriculum (francese, spagnolo e tedesco), tra cui anche alcune lingue non comunitarie (arabo, cinese e russo), sia il desiderio di fare CLIL in ciascuna delle lingue studiate.

È stato poi chiesto agli studenti di esprimere la loro preferenza tra le lezioni di lingua straniera e le lezioni CLIL. Per la maggior parte degli studenti l'interesse prevalente ricade su entrambe le modalità, mentre percentuali rilevanti, anche se leggermente inferiori, ma comunque omogenee tra le tre lingue, esprimono un maggiore interesse per le lezioni di lingua straniera. nettamente inferiori sono invece le percentuali relative all'interesse per il solo CLIL (graf. 2). Questi dati sembrano far emergere che l'interesse per il CLIL sia percepito in stretta correlazione con l'insegnamento della lingua straniera.

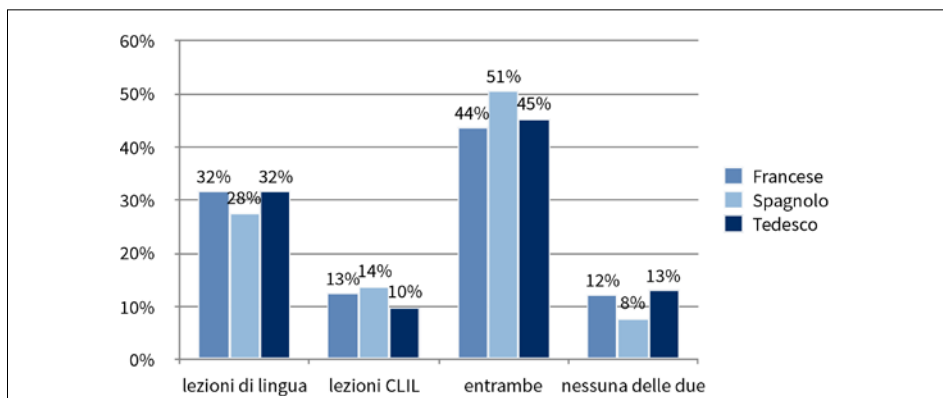


Grafico 2. Preferenze tra lezioni di LS e lezioni CLIL

La domanda successiva mirava a indagare la percezione degli studenti in merito alle differenze tra le lezioni di lingua straniera e le lezioni CLIL, chiedendo di esprimere un parere personale. Dalle risposte è emerso che gli studenti associano le lezioni di lingua prevalentemente allo studio della grammatica (con valori tra il 34% e il 47%) e della letteratura/cultura (con valori tra il 33% e il 42%), mentre riconoscono nelle lezioni CLIL una maggiore focalizzazione sulla terminologia specialistica (con valori tra il 33% e 41%) e sui contenuti disciplinari (con valori tra il 19% e il 23%).

Accanto a questi dati, pur nelle oscillazioni individuali riscontrate nelle risposte, è possibile cogliere alcune percezioni generalizzabili: l'attenzione all'oralità, per esempio, benché segnalata per entrambi i tipi di lezione, risulta maggiore nel CLIL, che viene anche percepito come più interessante e meno noioso. Dal punto di vista metodologico, inoltre, alcuni studenti associano alla lezione di LS la modalità di didattica frontale, al CLIL invece il ricorso ai lavori di gruppo e lo sviluppo dell'autonomia.

Il quesito successivo si focalizzava sulla percezione degli studenti in merito all'adeguatezza della loro competenza linguistica in LS per poter seguire le lezioni CLIL. I dati evidenziano che la maggior parte degli informanti ha risposto «sì» e «abbastanza», con qualche variazione in base alla lingua straniera veicolare: in tedesco, in particolare, prevale la voce «abbastanza», mentre in francese e in spagnolo gli studenti risultano più sicuri (graf. 3).

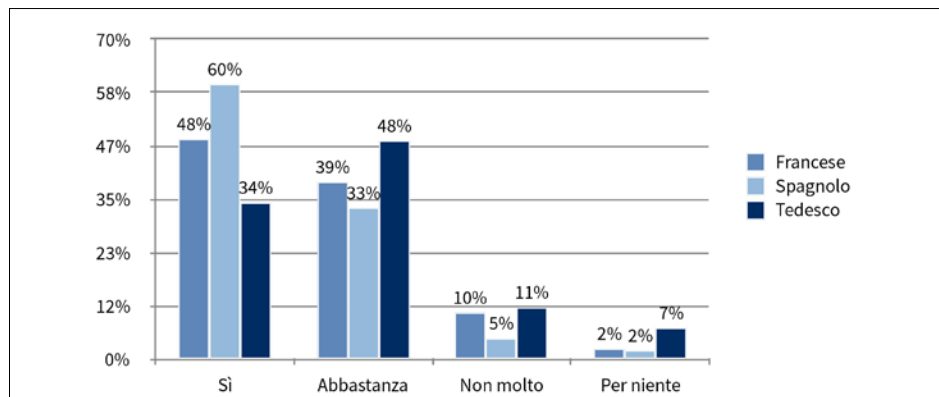


Grafico 3. Percezione dell'adeguatezza della competenza linguistica in LS per il CLIL

4.3 Percezione dell'ambiente di apprendimento CLIL in francese, spagnolo e tedesco

L'ultima sezione del questionario intendeva sondare la percezione del CLIL come ambiente di apprendimento integrato di lingua e disciplina.

Innanzitutto si è chiesto agli studenti di esprimere un'opinione personale in merito ai vantaggi e agli svantaggi dell'imparare una disciplina in LS. Dai dati emerge che per la maggior parte degli studenti apprendere una disciplina in LS consente di migliorare le competenze linguistico-comunicative, con particolare attenzione alla competenza lessicale.

Un altro dato interessante riguarda la consapevolezza di molti studenti (circa un quarto del campione) nel percepire il CLIL come un'opportunità per sviluppare competenze sia linguistiche che disciplinari come pure abilità cognitive e di studio, cogliendo pienamente il senso del CLIL come ambiente di apprendimento integrato di lingua e disciplina (Coonan 2012). Per contro, fra le altre risposte registrate sono state rilevate la possibilità di diversificare lo studio della disciplina e gli scopi professionali e culturali, entrambi comunque scarsamente percepiti in relazione all'utilità del CLIL (tab. 2).

Tabella 2. Percezione dei vantaggi del CLIL

Vantaggi	CLIL in francese	CLIL in spagnolo	CLIL in tedesco
MIGLIORARE			
- competenza comunicativa	15%	12%	13%
- competenza lessicale	30%	35%	38%
- fluenza/espressione orale	8%	11%	8%
SVILUPPARE			
- competenze linguistiche e disciplinari	16%	18%	19%
- abilità cognitive e di studio	8%	7%	6%
DIVERSIFICARE			
- lo studio della disciplina	5%	2%	5%
SERVE per			
- scopi professionali o di studio	2%	5%	2%
- scopi culturali	7%	3%	4%
- comprensione interculturale	5%	1%	2%
NESSUN VANTAGGIO	3%	3%	2%
Altro	1%	3%	1%

Per quanto riguarda gli svantaggi, gli studenti percepiscono soprattutto un impatto negativo sulla disciplina, che viene segnalato nei termini di scarso approfondimento o eccessiva semplificazione dei contenuti disciplinari e di rallentamento del programma. Un altro dato significativo evidenziato riguarda la maggiore difficoltà nella comprensione dei contenuti, che peraltro pare correlata alla lingua in cui è veicolata la disciplina: in tedesco, infatti, si riscontra la maggiore percezione di difficoltà (26%), mentre in spagnolo quella minore (9%). Altre voci segnalano le difficoltà linguistiche riscontrate, soprattutto a livello lessicale, e il maggiore impegno richiesto nello studio. Meno rilevanti sono invece gli svantaggi indicati nella tabella 3 con percentuali inferiori al 10%, come per esempio la scarsa utilità del CLIL, la scarsa rilevanza della lingua veicolare, l'impatto negativo sulla valutazione e sulla lingua, l'adeguatezza della preparazione del docente. Infine è interessante osservare che una discreta percentuale di rispondenti (dal 12% del tedesco al 22% dello spagnolo) segnala di non aver riscontrato nessuno svantaggio.

Tabella 3. Percezione degli svantaggi del CLIL

Svantaggi	CLIL in francese	CLIL in spagnolo	CLIL in tedesco
impatto negativo sulla disciplina (eccessiva semplificazione, rallentamento)	30%	30%	25%
difficoltà nella comprensione dei contenuti	11%	9%	26%
difficoltà linguistiche	17%	13%	15%
impegno nello studio e fatica	11%	13%	15%
scarsa utilità e interesse	6%	3%	4%
scarsa rilevanza della lingua	3%	2%	1%
abbassamento della valutazione	1%	2%	1%
impatto negativo sulla lingua	1%	1%	1%
preparazione del docente	4%	1%	—
non so	—	2%	—
nessuno	15%	22%	12%

Successivamente è stato chiesto agli studenti di indicare, tra una serie di opzioni, le principali difficoltà (max. 5) incontrate nell'affrontare le lezioni CLIL. La maggior parte degli informanti delle tre lingue ha trovato difficile ricordare e riutilizzare il lessico appreso. Gli studenti CLIL in tedesco hanno segnalato anche, in ordine decrescente di difficoltà, «comprendere il significato delle parole» e comprendere testi in lingua, sia scritti che audio e video. Anche «esprimersi oralmente sui contenuti» e «organizzare informazioni nuove in lingua», come pure «comprendere le spiegazioni dell'insegnante» vengono percepiti come aspetti difficoltosi. Da notare, infine, che il 10% degli studenti dichiara di non riscontrare alcuna difficoltà (graf. 4).

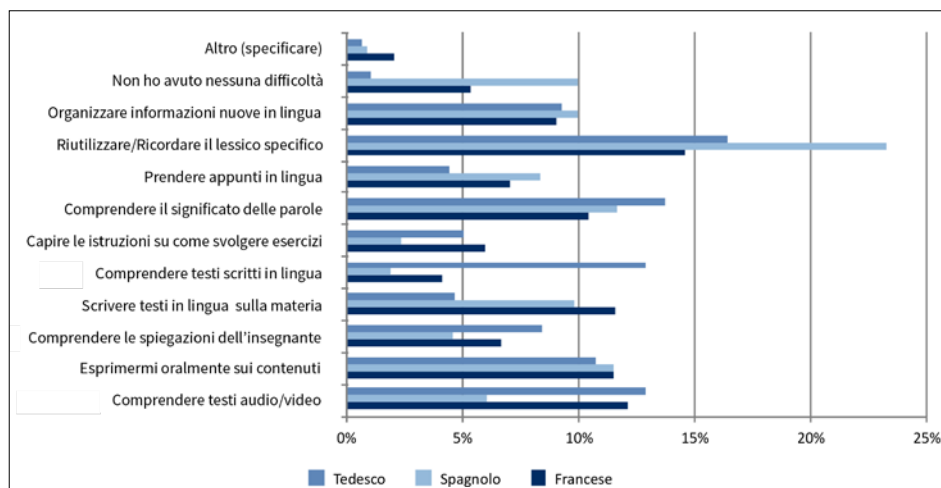


Grafico 4. Difficoltà percepite in ambiente CLIL

Due domande di questa sezione miravano a cogliere gli aspetti più e meno apprezzati dagli studenti nell'esperienza CLIL attraverso un commento libero. La voce indubbiamente più ricorrente tra gli elementi positivi è stata l'opportunità di usare la lingua e di approfondirne la conoscenza, a conferma dei vantaggi appena citati. Un altro aspetto gradito è stato, in ordine di importanza, l'uso della multimedialità, dalla LIM ai video interattivi, unitamente ai contenuti disciplinari proposti dal docente.

Possiamo anche osservare che una serie di dati scorporati, come per esempio interazione e partecipazione attiva, metodologia, lavori di gruppo, uso di documenti autentici e interculturalità segnalano l'apprezzamento dell'innovazione portata alla didattica dal CLIL (tab. 4).

In merito agli elementi non apprezzati (tab. 5), è interessante notare che tra un quinto e un terzo degli studenti, a seconda delle lingue, non segnala alcun elemento negativo.

Tra gli aspetti non graditi vengono invece segnalati le difficoltà linguistiche, il tempo e l'impegno richiesti, la riduzione dei contenuti disciplinari e la difficoltà di comprensione, a conferma di quanto già emerso tra gli svantaggi menzionati. I restanti dati testimoniano la variabilità delle risposte, inevitabilmente connesse alle preferenze individuali, come per esempio lo scarso gradimento per la materia veicolata o gli argomenti selezionati, la metodologia, il docente o il ritmo della lezione. La mancanza o il tipo di materiale didattico e il metodo di valutazione sono ulteriori elementi negativi segnalati, seppure in percentuali minime.

Tabella 4. Elementi apprezzati nell'esperienza CLIL

Cosa mi è piaciuto?	CLIL in francese	CLIL in spagnolo	CLIL in tedesco
usare e migliorare la lingua	23%	30%	33%
multimedialità (LIM, video, ecc.)	15%	13%	15%
argomento/materia	11%	13%	9%
interazione e partecipazione attiva	13%	9%	12%
metodologia	7%	5%	4%
lavori di gruppo	3%	8%	9%
uso di documenti autentici	8%	3%	4%
interculturalità	6%	3%	1%
interesse, novità, gratificazione	4%	7%	8%
il professore	3%	4%	4%
non so	2%	1%	0%
niente	5%	4%	1%

Tabella 5. Elementi non apprezzati nell'esperienza CLIL

Cosa non mi è piaciuto?	Francese	Spagnolo	Tedesco
niente, va bene così	19%	33%	20%
lingua/difficoltà linguistiche	14%	13%	9%
troppo tempo/troppo impegno	9%	7%	7%
materia/argomento	8%	14%	11%
riduzione dei contenuti	8%	5%	5%
metodologia	8%	4%	10%
professore	7%	2%	3%
difficoltà nella comprensione	6%	2%	7%
multimedialità	5%	2%	10%
poco tempo a disposizione	4%	6%	7%
ritmo della lezione (noioso, partecipazione scarsa)	4%	5%	6%
mancanza/tipo di materiale didattico	5%	4%	0%
valutazione	3%	3%	5%

4.3.1 Impatto del CLIL in francese, spagnolo e tedesco sullo studio della disciplina e/o della lingua

Si è altresì indagata l'influenza del CLIL sull'aumento di interesse per la disciplina da un lato e per la LS dall'altro. Nel primo caso (graf. 5), i dati si attestano su valori intermedi, tra «abbastanza» e «non molto», per più dei due terzi del campione considerato, con percentuali piuttosto omogenee tra le tre lingue. Rispetto ai valori estremi, «molto» e «per niente», le percentuali maggiori si riscontrano nella colonna «per niente» per un valore medio intorno al 18%.

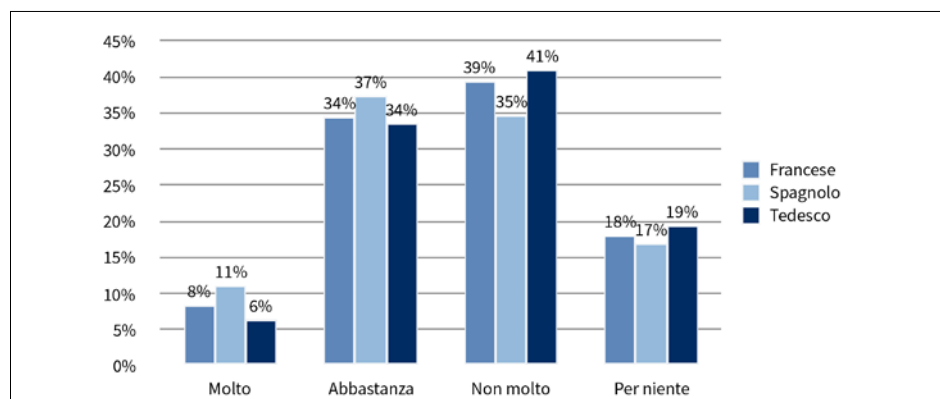


Grafico 5. Percezione dell'impatto del CLIL sull'interesse per la disciplina

Anche nel secondo caso (graf. 6) le percentuali più alte si riscontrano sui valori intermedi, ma con maggiore peso della colonna «abbastanza», mentre i valori estremi sono spostati verso il «molto». Ciò sembra mostrare come l'ago della bilancia sia orientato positivamente verso la lingua, ossia il CLIL sembrerebbe favorire maggiormente l'aumento dell'interesse verso la lingua di veicolazione piuttosto che verso la disciplina.

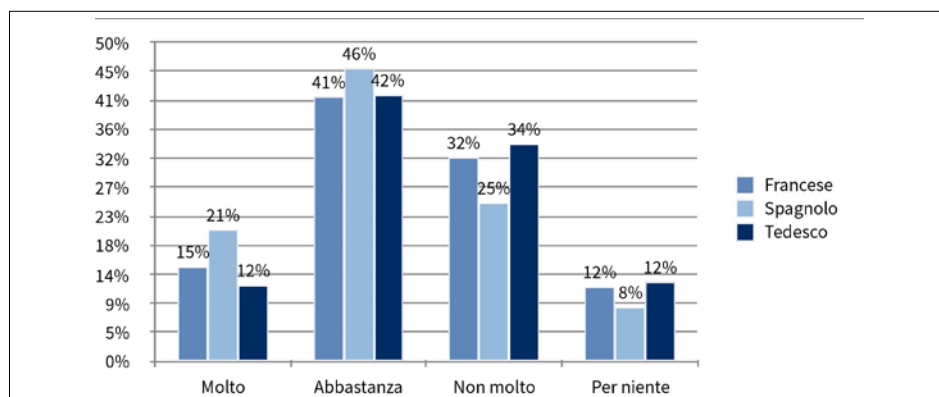


Grafico 6. Percezione dell’impatto del CLIL sull’interesse per la LS

4.3.2 Percezione delle competenze del docente CLIL in francese, tedesco e spagnolo

Le ultime due domande si sono concentrate sulla percezione degli studenti circa la figura del docente CLIL, chiedendo di indicare sia un parere sulle sue competenze, sia eventuali suggerimenti di miglioramento sulla gestione della didattica in classe.

Per quanto riguarda le competenze del docente, prevalgono i giudizi positivi, cioè «Abbastanza bravo e preparato» e «Molto bravo e preparato». Tuttavia va segnalato che per il CLIL in francese e il CLIL in spagnolo il valore successivo riguarda la percezione di una scarsa competenza linguistica del docente, a differenza del CLIL in tedesco (graf. 7).

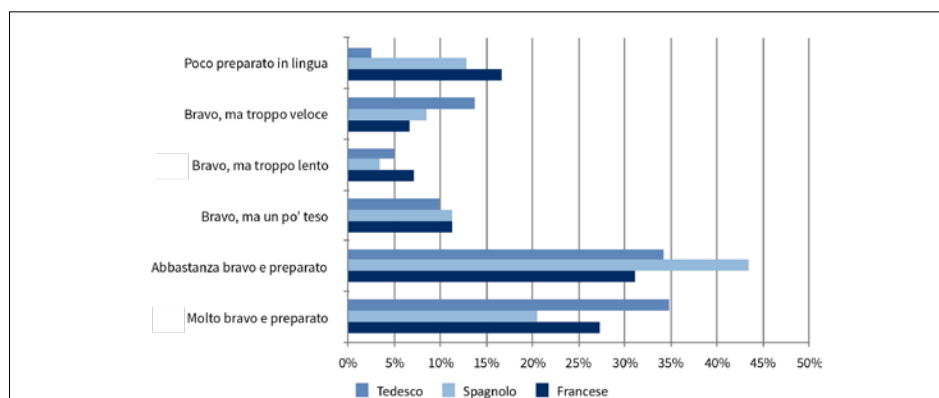


Grafico 7. Percezione delle competenze del docente CLIL

Gli studenti ritengono poi, per la maggior parte, di non dover fornire alcun suggerimento al proprio docente per migliorare la lezione CLIL, poiché evidentemente si ritengono soddisfatti, in particolare per il francese e lo spagnolo (graf. 8). Ciononostante, gli informanti di tutte e tre le lingue segnalano la necessità di usare più supporti audio e video, probabilmente percepiti come strumenti di facilitazione nella comprensione dei contenuti disciplinari. Si riscontrano, tuttavia, alcune differenze nel peso dato alle altre voci: per il CLIL in tedesco emerge la necessità di essere aiutati maggiormente con la lingua, di parlare più lentamente e di disporre di più tempo per rispondere; per il CLIL in spagnolo prevale la richiesta di lasciare più spazio per intervenire durante la lezione; infine per il CLIL in francese prevale l'esigenza di un maggiore supporto linguistico, insieme alla voce «altro», che si specifica in suggerimenti relativi al miglioramento e incremento nell'uso del francese e a una organizzazione didattica più efficace.

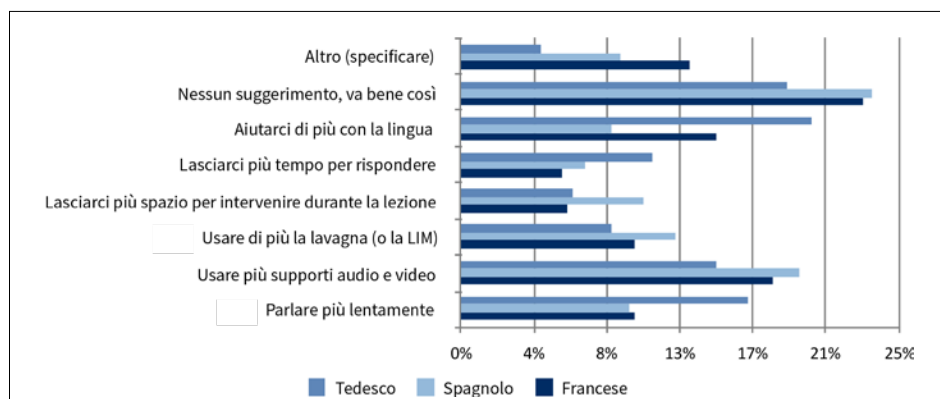


Grafico 8. Suggerimenti degli studenti per il docente CLIL

5 Conclusioni

L'analisi dei dati raccolti ha contribuito a tracciare un primo quadro della ricezione del CLIL nei primi anni di attivazione e, contestualmente, ha permesso di individuare alcuni aspetti significativi della percezione degli studenti nei confronti del CLIL, identificabili con punti di forza e criticità.

Tra i punti di forza emerge che il CLIL è colto globalmente come una buona opportunità per usare la lingua e quindi migliorarne la competenza comunicativa, con particolare attenzione alla terminologia delle discipline. Si rileva, inoltre, che le lezioni CLIL sono percepite in correlazione all'utilizzo di tecniche e strategie didattiche più innovative e interattive nel contesto dell'insegnamento disciplinare, come per esempio la multimedialità

e l'apprendimento cooperativo. Pertanto le lezioni CLIL appaiono più interessanti rispetto alle lezioni di lingua, percepite essenzialmente come un momento di studio della grammatica, a volte trasmessa ancora in modalità frontale. Per quanto riguarda poi la competenza linguistico-metodologica del docente i dati attestano una generale soddisfazione degli studenti, a conferma dell'efficacia delle azioni formative messe in atto. In alcuni casi, in percentuali globalmente meno rilevanti, viene percepita una inadeguata competenza linguistica del docente, segnalata come elemento di disturbo.

Le criticità prevalenti risultano essere invece le ripercussioni negative sull'apprendimento dei contenuti disciplinari, considerati ridotti dal punto di vista quantitativo, eccessivamente semplificati e poco approfonditi. Le difficoltà riscontrate nella comprensione dei contenuti, nella lingua e nell'impegno richiesto per lo studio sono un altro elemento problematico emerso.

Alla luce dei dati analizzati, è possibile dunque avanzare alcune riflessioni conclusive. La positività percepita nell'esperienza CLIL in lingue diverse dall'inglese consente innanzitutto di considerare questa metodologia come un potenziale ed efficace strumento per la valorizzazione e la promozione del plurilinguismo in contesto scolastico, in linea, del resto, con le indicazioni sovranazionali (Béacco, Byram 2007). Il CLIL, inoltre, ha evidentemente contribuito all'innovazione metodologica della didattica disciplinare, che deve tuttavia interrogarsi sulle modalità più efficaci di integrazione e bilanciamento tra lingua e contenuti. La formazione linguistico-metodologica CLIL in lingue diverse dall'inglese resta, infine, un nodo cruciale, che conferma l'importanza di proseguire nella direzione della formazione continua del docente, ma anche la necessità di valorizzare la collaborazione tra docente CLIL e docente di lingua nella nota prospettiva del *team-teaching*.

Bibliografia

- Béacco, Jean-Claude; Byram, Micheal (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe Division des politiques linguistiques.
- Coonan, Carmel Mary (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- De Meo, Anna; De Santo, Maria; Rasulo, Margaret (2016). "The Specific Purpose of English for CLIL: the Students' Perspective". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 9-29.
- Serragiotto, Graziano (2007). "Il soggetto apprendente nel CLIL". Coonan Carmel Mary; Marangon, Claudio (a cura di), *Apprendo in Lingua 2. Educazione bilingue: l'uso veicolare della lingua straniera. La sperimentazione*. Venezia: Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto - Direzione Generale, 40-8.

Zanola, Maria Teresa; Pasquariello, Mario (2016). *Azioni a supporto della Metodologia CLIL nei licei linguistici. Anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale* [online]. Milano: SeLdA, Università Cattolica del Sacro Cuore URL http://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI._ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINALE.pdf (2017-06-23).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

English-Taught Programs and Scaffolding in CLIL Settings

A Case Study

Giovanna Carloni

(Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia)

Abstract This study examines the effectiveness of scaffolding provided in a Content and Language Integrated Learning (CLIL) environment at the University of Urbino in Italy, as perceived by a group of students attending CLIL courses taught in English at the university. Data were gathered through an online post-course questionnaire that learners answered on a voluntary basis. Results show that, overall, students perceived the scaffolding that was provided as rather effective, although some shortcomings emerged.

Summary 1 Introduction. – 1.1 ETPs. – 1.2 Review of Literature. – 1.3 Scaffolding in CLIL Settings. – 2 The Study. – 2.1 Research Questions. – 2.2 Methods. – 2.3 Participants. – 2.4 Results. – 2.5 Discussion. – 2.6 Limitations of the Study. – 3 Conclusion.

Keywords English-Taught Programs. CLIL. Higher education. Scaffolding. Student perceptions.

1 Introduction

In the last few decades, there has been a growing interest in English-Taught Programs (ETPs), that is, degree courses taught in English in higher education institutions in non-English speaking countries. ETPs have developed mainly to attract foreign/international students to institutions in these countries and to enable domestic students to acquire English language skills. The Bologna Process has fostered the development of ETPs as part of the internationalisation and student mobility process it advocated; and more generally, ETPs have played a pivotal role in fostering internationalisation in higher education (EC, EACEA, Eurydice 2015).

The number of ETPs in Europe has increased significantly in the last couple of decades, rising from somewhat over 2,000 in 2002 to somewhat over 8,000 in 2014; data show that 80% of ETPs are at master's level and 20% at undergraduate level (Wächter, Maiworm 2014). ETPs have spread especially widely in Northern and West-Central Europe, representing 38% of the university-level programs in Denmark, 30% in the Netherlands, and

24% in Sweden and Germany (Wächter, Maiworm 2014). ETPs have also recently increased in number in Southern Europe, for example in Spain and Italy, and have started developing in East-Central Europe and the Baltic States, for instance in Poland and Estonia (Wächter, Maiworm 2014).

1.1 ETPs

Overall, ETPs are still in need of a methodological framework, especially in countries such as Italy (Wächter, Maiworm 2014), where they have increased significantly (Helm 2015). There are various types of ETPs in Europe, such as English-Medium Instruction (EMI) and CLIL learning environments. In EMI settings, instructors teach subject content in English (Dimova, Hultgren, Jensen 2015); since EMI aims to foster only the acquisition of content knowledge, and language development is not an objective, lecturers do not implement any language-supportive methodologies, or if they do, they provide very limited foreign language instructional support (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2013). However, as research on language immersion shows, effective language acquisition is not likely to take place merely by means of incidental learning through exposure to lectures (Lyster 2007). As a result, learners face challenges in EMI when foreign language instructional support is either not provided or provided to a very limited extent (Airey 2012). Furthermore, active construction of meaning on the part of students is necessary for language development to occur (Wannagat 2007). Thus, to enhance content and language development concurrently in English-taught courses, instructors need to provide learners with subject- and language-specific scaffolding (Lyster 2007; Doiz, Lasagabaster, Sierra 2013; Dimova, Hultgren, Jensen 2015; Jiménez Muñoz 2016). In this light, Lyster (2007) advocates for a counterbalanced instructional framework integrating content-based and form-focused instruction.

The CLIL learning environment, developed in Europe over the last few decades, seems well suited to fostering the concurrent development of content and language in higher education settings. CLIL is a dual-focused approach in which subject content is taught through the medium of an additional language (Coyle, Hood, Marsh 2010); in it, “there is a focus not only on content, and not only on language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater on one or the other at a given time” (Coyle, Hood, Marsh 2010, 1). Language-supportive methodologies are a key feature of this educational approach, which also incorporates cognitive engagement, problem-solving and higher-order thinking skills as core components (Coyle, Hood, Marsh 2010). Research has shown that language-supportive methodologies are likely both to effectively foster content knowledge processing in CLIL environments and to help to prevent students’ cognitive overload when they are engaged in content and language processing concurrently (Heine 2010).

1.2 Review of Literature

CLIL, which has been researched from different perspectives (Juan-Garua, Salazar-Noguera 2015; Meyer et al. 2015), is also a source of increasing research activity in higher education (Coleman 2006; Dafouz, Núñez 2009; Jexenflicker, Dalton-Puffer 2010; Izumi et al. 2012; Fortanet-Gómez 2013; Aguilar, Muñoz 2014; Fürstenberg, Kletzenbauer 2015; Jiménez Muñoz 2015). As the studies show, instructors have integrated content and language to various degrees and with mixed results at the tertiary level; language-supportive methodologies especially are widely varied (Arnó-Macià, Mancho-Barés 2015). Lecturers' challenges while scaffolding learners' comprehension of input and language development have also been documented (Aguilar, Rodriguez 2012; Airey 2012; Arnó-Macià, Mancho-Barés 2015).

Research has examined the perceptions of students on the effectiveness of CLIL in higher education. In this respect, one recent study showed a significantly positive attitude towards CLIL on the part of learners who rated the approach as effective thanks to the various teaching methodologies implemented to convey content while also scaffolding language improvement (Chostelidoua, Griva 2014). Positive student attitudes towards CLIL have also been recorded in other studies at the tertiary level (Bartik et al. 2012; Martín de Lama 2015; Maíz-Arévalo, Domínguez Romero 2015; Tsuchiya, Pérez Murillo 2015).

Overall, research shows that learners' positive perceptions of CLIL experiences play a pivotal role in the effective implementation of this educational approach in higher education. Further study is necessary, however, especially to thoroughly investigate students' perceptions of the kind of scaffolding provided in CLIL university settings. Scaffolding refers to the various strategies implemented by more competent interactants, such as teachers and peers, through dialogical interaction or operationalised by means of resources, such as activities and digital tools, instrumental in helping students learn within their zone of proximal development (ZPD) (Wells 1999), which Vygotsky (1978, 86) defined as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under [...] guidance, or in collaboration with more capable peers". Since CLIL is a flexible approach that can be adapted to the particular features of the contexts where it is implemented (Coyle, Hood, Marsh 2010), various types of scaffolding are likely to exist. The present study investigates the perceptions of a group of learners at the University of Urbino, in Italy, regarding the effectiveness of the scaffolding provided in four CLIL courses. In doing so, this paper aims to contribute to the ongoing discussions about the effectiveness of the strategies used by instructors in CLIL environments at the tertiary level.

1.3 Scaffolding in CLIL Settings

Scaffolding is conceived “as a pedagogically useful construct that ‘implies graduated assistance from the [...] expert’ and also ‘ascribes an active role to the [...] [learner] in interactions with [...] [experts]’ ([Stetsenko] 1999, 243)” (Thorne, Hellermann 2015, 285).

Within a socio-constructivist framework, foreign language learning, meaning-making, and knowledge development occur through the social construction of meaning fostered through dialogical interaction (Vygotsky 1978; Lantolf 2000; Lantolf, Thorne 2006). In particular, sociocultural theory interfaces with second language acquisition when it holds that human cognition is mediated through symbolic tools, such as language, that connect the outer world with the human mind (Lantolf 2000; Lantolf, Thorne 2006):

Talk - whether teacher or learner talk - provides a real-time window into thinking, an immediate snapshot of how someone understands a concept or engages with an activity. Moreover, talk provides a space between educational participants, a place for interthinking (Mercer 2000) and dialogic engagement (Wegerif 2010). (Moate 2011, 18)

A socio-constructivist framework envisions students as actively engaged in meaning-making and knowledge construction (Prince 2004). In learning environments taking inspiration from socio-constructivist theory, instructors scaffold learning processes through

methodologies that [...] emphasize the need to link new information to something the student already understands; making the topic of learning relevant to the student’s own perspectives and understanding; [and] providing differentiated learning opportunities. (Marsh, Pavón Vázquez, Frigols Martín 2013, 37)

In CLIL courses, lecturers need to provide learners with the scaffolding necessary to develop content knowledge and language competence concurrently. Within this theoretical framework, lecturers working as facilitators need to provide learners with scaffolding suitable for fostering subject-specific input processing, output production, negotiation of meaning, and dialogical interaction within students’ ZPD:

Social-constructivist learning in essence focuses on interactive, mediated and student-led learning. This kind of scenario requires social interaction between learners and teachers and scaffolded (that is, supported) learning by someone or something more “expert” - that might be the teacher, other learners or resources. When learners are able to accommodate cognitive challenge - that is, to deal with new knowledge - they

are likely to be engaged in interacting with “expert” others and peers to develop their individual thinking. (Coyle, Hood, Marsh 2010, 29)

For content and language development to occur in CLIL environments, lecturers thus need to scaffold learners’ comprehension of content-specific input (Krashen 1982, 1985), comprehensible output (Swain 2000), and negotiation of meaning (Long 1996). Through scaffolding, instructors can also decrease the degree of cognitive challenge students face in CLIL settings. In particular, a CLIL scaffolding system may encompass various practices and strategies aimed at fostering input comprehension, knowledge construction, comprehensible output, negotiation of meaning, and language development, while also decreasing students’ cognitive load. Lecturers can provide scaffolding in ways such as activating learners’ prior knowledge, asking questions, providing feedback and formative assessment, encouraging active participation by students, promoting high student agency, using PowerPoint presentations featuring activities suitable to be carried out before/during/after lectures, and providing learners with activities and/or learning materials customised to help them produce comprehensible output and engage in effective negotiation of meaning. Teacher talk, in which instructors use discourse strategies catering to students’ foreign language proficiency, can also serve as scaffolding.

Overall, within a socio-constructivist, learner-centered CLIL framework, students need to be provided with both the scaffolding necessary to help them cognitively master challenging learning processes and the highly interactive learning environments that can lead to active engagement.

2 The Study

The present study investigates students’ perceptions of the effectiveness of the scaffolding provided during CLIL face-to-face instruction in four courses implemented at the University of Urbino.

2.1 Research Questions

In this paper, we examine the perceptions of a group of students who attended four CLIL courses taught in English at the University of Urbino in the academic year 2016-17. Through the analysis of learners’ perceptions, the following research question was investigated: how effective did students perceive the scaffolding provided by instructors in the examined CLIL environments to be?

2.2 Methods

Students' perceptions were collected through an online post-course questionnaire, created with Google Forms,¹ which they filled in on a voluntary basis at the end of the CLIL courses they attended in the academic year 2016-17. The semi-structured questionnaire, featuring closed- and open-ended questions, aimed at guiding learners to reflect on their CLIL experience, especially in terms of scaffolding. Students could access the questionnaire on Moodle, the learning management system (LMS) used at the University of Urbino.

2.3 Participants

In all, 82 graduate and undergraduate students answered the online CLIL post-course questionnaire. The respondents had attended four English-taught courses in fields ranging from social sciences to applied linguistics to hard sciences.

2.4 Results

As the data show, instructors mostly, to varying degrees, mixed lectures and pair/group work within each class session: often (31%), sometimes (28%), or always (11%); the rest of them (30%) almost never or never did. Again, to various extents, lecturers seemed to create opportunities for pair and group work. Instructors often (35%), sometimes (26%) or always (10%) implemented pair work in class; for the rest (29%), it was almost never or never done. Overall, group work was used slightly less than pair work (sometimes 39%, often 28%, always 7%, and almost never or never 26%). Thanks to pair and group work, 36% of students interacted in English with their peers between 60% and 80% of the lesson, 32% of learners from 80% to 100% and 14% of informants from 40% to 60%. On the other end, only 11% of students seemed to talk with their classmates from 10% to 40% of class time, and 7% less than 10%. Overall, most learners felt that they were offered the opportunity to interact with their peers in English on a rather regular basis, while some reported little peer interaction. In the CLIL environments analysed, besides varying amounts of conventional lecturing, lecturers seemed to provide students with various opportunities to interact meaningfully with peers in the target language, mainly through pair and group work.

1 <https://www.google.com/forms/about> (2017-06-10).

Learners were provided varying degrees of talking time during CLIL classes depending on the degree to which instructors mixed lectures with pair/group work. Regarding student talking time, 28% of learners reported that they themselves talked from 60% to 80% of the lesson and 25% talked during 40% to 60% of the lesson; only 12% of students claimed that they talked from 80% to 100% of the lesson, while 20% talked less than 10% and 15% less than 40%. A considerable proportion of learners valued positively the amount of student talking time allocated while the rest pinpointed teacher talking time as still too high.

As the data suggest, a significant amount of academic research (articles, book chapters, etc.) was made available for students online on a rather regular basis before class (sometimes 33%, always 30%, often 29%, and almost never or never 8%) along with learning materials such as PowerPoint presentations (always 21%, often 21%, sometimes 21%, and almost never or never 37%). Lecturers also put online subject-specific objectives and keyword lists before class, though less frequently (sometimes 33%, often 26%, always 12%, and almost never or never 29%) than other materials; to a much lesser extent, glossaries were also made available before class (often 23%, sometimes 20%, always 9%, and almost never or never 48%). In general, learners found useful reading articles and/or book chapters before going to class; 37% of students read these materials quite regularly before class, while 32% did it just sometimes and the rest (31%) almost never or never did. Findings show that only 20% of the learners read PowerPoint presentations rather consistently before class while about the same percentage did it sometimes (22%); the rest (58%) almost never or never did. Within a socio-constructivist framework, students had the opportunity to go over the materials beforehand to various degrees, and it seems that learners used these materials to a rather substantial extent to build prior content and language knowledge, instrumental in decreasing cognitive load during CLIL in-class instruction.

In terms of learners' perceptions of instructors' output in class, it was found that while teaching and/or lecturing, to make input comprehensible, instructors used various strategies concurrently; overall, lecturers enunciated more clearly than usual (52%), repeated words and sentences (32%), and talked slower than in Italian (29%). The results show that when instructors lectured and/or talked in English, 65% of students understood from 80% to 100%, 26% from 60% to 80%, 4% from 40% to 60%, 4% less than 40%, and 1% less than 10% of their talk. Furthermore, the results show that, while lecturing in English, lecturers used PowerPoint presentations to varying degrees: rather regularly (50%), occasionally (24%), or not at all (26%). In class, instructors also used authentic subject-specific videos, quite challenging input, either rather consistently (36%) or occasionally (35%); the rest (29%) almost never or never did. About 50% of the learners found it effective overall the way content was presented in class,

while a smaller percentage (38%) found it slightly less effective; the rest (12%) almost never or never found it effective.

Students identified active participation as a key asset of the CLIL experience: about 50% of the learners held that pair and group work was generally useful to understanding subject content in English, in that it helped foster socially constructed meaning in a foreign language. About 35% of students found pair and group work useful on a less regular basis, and the rest (15%) did not find it useful at all.

The majority of learners found asking peers and lecturers questions an effective way to foster content knowledge development to some degree (sometimes 34%, often 26%, always 12%); on the other hand, about 28% did not find the strategy useful at all. Most students (79%) perceived instructors as consistently available to interact with them on a one-on-one basis in English in class, while the rest (21%) sensed a much lower degree of instructor availability to interact with learners on an individual basis during class.

Results show that lecturers used translanguaging, which is “a systematic shift from one language to another for specific reasons” (Coyle, Hood, Marsh 2010, 16) appropriate for the promotion of comprehensible input, rather extensively; they used the strategy mainly when they deemed it necessary, ad hoc, but also often routinely at the beginning and at the end of the lesson as a summarizing strategy.

Processing content and language concurrently is cognitively challenging for students, and motivation is a key element for success in CLIL; as a consequence, providing learners with an encouraging environment is critical. In this respect, many students found the encouraging environment created by instructors consistently (53%) or occasionally (23%) useful in helping them understand their lessons, while the rest (24%) reported it neutrally. Similarly, most learners felt that lecturers constantly and extensively (74%) encouraged active participation in class, including through questions, while the rest of the students (26%) felt less frequently encouraged. Overall, instructors generally managed to make learners feel welcome and comfortable in class (88%), although a non-negligible minority of students (12%) did not have the same positive experience. In keeping with this, during classroom instruction, most learners felt comfortable (68%) and/or calm (52%), while only a very small group of students felt worried (9%). In general, lecturers seemed to be able to motivate learners rather successfully in the CLIL settings analysed.

2.5 Discussion

Overall, students perceived the scaffolding provided by instructors in the CLIL environment as rather effective. In general, the analysis of learners' perceptions showed that of the various teaching practices and strategies lecturers used to scaffold learning, students found especially useful doing pair/group work, the discourse strategies instructors used to cater to learners' English language proficiency, browsing materials before class, and the use of PowerPoint presentations during lectures. Thanks to the various strategies that lecturers implemented, students seemed to understand instructors' subject-specific output to a high degree; a slower pace of delivery, repetitions, clearer pronunciation, and PowerPoint presentations were crucial for fostering content-specific input processing. Lecturers' use of repetition has also been found in earlier research (Dafouz, Llinares 2008). Likewise, instructors' high degree of translanguaging, which has been detected in the examined CLIL environments, has been found in previous studies (Costa 2012). However, some learners highlighted the difficulty of understanding subject-specific language, which entails that more language-related scaffolding is probably necessary. Furthermore, on a few occasions, students rated lecturers' speech rate as too fast for their English language proficiency. Some learners also wished instructors would check students' understanding more often, implying that more activities providing formative assessment need to be implemented. In terms of language development, learners' comments in open-ended questions seem to suggest the need for wider availability of scaffolding materials online; lack of language scaffolding emerges explicitly on a few occasions. In this respect, it is also noteworthy that while in open-ended answers some students highlighted how CLIL lessons fostered language improvement in terms of subject-specific vocabulary, grammar was rarely mentioned. More language-supportive methodologies that are also suitable to scaffold learners' cognitive load when they are engaged in subject-specific content processing (Sweller, Ayres, Kalyuga 2011; Sweller 2015, 2016) and fostering the development of subject-specific lexico-grammar may thus be necessary.

It is notable that learners did not like when instructors oversimplified language and/or content in an attempt to make input comprehensible, and, overall, it seems that lecturers managed to avoid the pitfall found in earlier research of "water[ing] down and simplifi[cation of content] [...] to make [it] [...] comprehensible" (Costa, Coleman 2010, 26).

Students perceived the authenticity of subject-specific materials and activities as part of the value of CLIL, which has been described in previous research: "Graddol (2006, 86) describes CLIL as the 'ultimate communicative methodology' [...] especially relating to authenticity" (Coyle, Hood, Marsh 2010, 5). In this respect, learners especially enjoyed the use of

videos as input, which also allowed instructors to present topics in a more contextualised way. Furthermore, students highly valued the encouraging environment their lecturers created in class and how strongly motivated and motivating the instructors were.

Overall, learners felt fairly engaged during CLIL lessons, and the results show students' eagerness to be actively engaged in their learning process. In particular, learners appreciated the high interactivity of the classes, especially in terms of pair and group work, which enabled them to talk in English about content topics with their peers. Students also valued the opportunity to interact extensively in English with their instructors. Although the majority of learners experienced pair and group work in class, students wished to be even more engaged in active learning during classroom instruction, and also expressed the desire for more talking time with peers. In this sense, there is still room to promote a higher degree of engagement via pair and group work.

2.6 Limitations of the Study

The main limitations of the study are related to the small number of courses involved and respondents surveyed; the results may not be easily generalised. Furthermore, the questionnaire items do not enable us to determine the impact of CLIL courses on learners' perceptions of content and language development. Thus, one question still unanswered is whether and to what degree the scaffolding instructors provided actually fostered students' content and language development.

3 Conclusion

Overall, the CLIL environments investigated seemed to cater fairly well to learners' needs to be active agents, which shows that the scaffolding provided proved rather effective, although some improvements can again be made. For this reason, in the future, CLIL experts will help instructors devise course-customised digital CLIL activities (Dooly, O'Dowd 2012; Hubbard, Levy 2016) to scaffold comprehension further, avoid cognitive overload, and foster the acquisition of content and language in the four courses investigated:

Tailoring and personalizing learning of content with English language and conceptual scaffolding is one of the most significant advantages of working with digitized learning environments in English-taught degree programmes. (Marsh, Pavón Vázquez, Frigols Martín 2013, 42)

In particular, CLIL experts will create pre-viewing and while-viewing interactive activities with Google Forms or other digital tools to scaffold students' comprehension of videos made available before class. Digital, interactive, Google-Forms-based activities will be devised to provide learners with formative feedback:

Formative assessment [...] lends itself well to technology, the use of which can reduce staff workload, boost learner autonomy, and enhance performance outcomes. [...] [F]eedback [...] maximize[s] interactivity [...]. It is a [...] world [...] closer to a peer-learning environment where students work together to achieve joint outcomes. (Marsh, Pavón Vázquez, Frigols Martín 2013, 28-38)

Furthermore, in class, students' processing of information in the target language will be scaffolded further by requiring them to answer closed-ended questions (such as multiple choice, true/false, or matching questions) while listening to their instructors lecturing. To this purpose, CLIL experts will create suitable teaching/learning materials, inserting closed-ended questions in PowerPoint presentations or using digital tools such as Kahoot.² During lectures, learners will thus get immediate formative assessment, which should help them feel more confident during lectures and develop a sense of self-efficacy.

References

- Aguilar, Marta; Muñoz, Carmen (2014). "The Effect of Proficiency on CLIL Benefits in Engineering Students in Spain". *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.
- Aguilar, Marta; Rodríguez, Rosa (2012). "Lecturer and Student Perceptions on CLIL at a Spanish University". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-97.
- Airey, John (2012). "I Don't Teach Language: The Linguistic Attitudes of Physics Lecturers in Sweden". Smit, Ute; Dafouz, Emma (eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education. Gaining Insights into English-Medium Instruction at European Universities*, special issue of *AILA Review*, 25, 64-79.
- Arnó-Macià, Elisabet; Mancho-Barés, Guzman (2015). "The Role of Content and Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL) At University: Challenges and Implications for ESP". *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.

2 <https://kahoot.com> (2017-06-20).

- Bartik, Kristin; Maerten, Cyrielle; Tudor, Ian; Valcke, Jennifer (2012). "A Discussion Brief of Content and Language Integrated Learning (CLIL) at the Faculty of Applied Linguistics" [online]. URL http://www.uco.es/poling/multilingualism_plan/wp-content/uploads/2012/05/CLIL-Description-Brief1.pdf (2017-06-10).
- Chostelidoua, Dora; Griva, Eleni (2014). "Measuring the Effect of Implementing CLIL in Higher Education: an Experimental Research Project" [online]. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-74. DOI 10.1016/j.sbspro.2014.01.538.
- Coleman, James A. (2006). "English-Medium Teaching in European Higher Education". *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Costa, Francesca (2012). "Focus on form in ICLHE Lectures in Italy: Evidence from English-Medium Science Lectures by Native Speakers of Italian". *AILA Review*, 25, 30-47.
- Costa, Francesca; Coleman, James A. (2010). "Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research". *International CLIL Research Journal*, 1(3), 19-29.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, Emma; Llinares, Ana (2008). "The Role of Repetition in CLIL Teacher Discourse: a Comparative Study at Secondary and Tertiary Levels". *International CLIL Research Journal*, 1(1), 50-9.
- Dafouz, Emma; Núñez, Begoña (2009). "CLIL in Tertiary Education: Devising a New Learning Landscape". Dafouz, Emma; Guerrini, Michelle (eds.), *CLIL across Educational Levels*. Madrid: Richmond, 101-12.
- Dimova, Slobodanka; Hultgren, Anna Kristina; Jensen, Christian (eds.) (2015). *English-Medium Instruction in European Higher Education. English in Europe*, vol. 3. Boston; Berlin: De Gruyter.
- Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David; Sierra, Juan Manuel (eds.) (2013). *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Dooly, Melinda; O'Dowd, Robert (eds.) (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Bern: Peter Lang.
- EC, European Commission; EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency; Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf (2017-06-15).
- Fortanet-Gómez, Inmaculada (2013). *CLIL in Higher Education. Towards a Multilingual Language Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fürstenberg, Ulla; Kletzenbauer, Petra (2015). "Language-Sensitive CLIL Teaching in Higher Education: Approaches to Successful Lesson

- Planning" [online]. *ELTWorldOnline.com*, special issue on CLIL, 1-25. URL https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/04/Language-Sensitive-CLIL-teaching_editforpdf-yreuyy.pdf (2017-06-15).
- Heine, Lena (2010). *Problem Solving in a Foreign Language*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Helm, Francesca (2015). "EMI in Italy - the Current Situation" [online]. URL http://www.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/HELM_EMI_ITALY.pdf (2017-06-15).
- Hubbard, Philip; Levy, Mike (2016). "Theory in Computer-Assisted Language Learning Research and Practice". Farr, Fiona; Murray, Liam (eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. New York: Routledge, 24-38.
- Izumi, Shinichi; Ikeda, Makoto; Watanabe, Yoshinori (eds.) (2012). *Practices and Applications*, vol. 2 of *CLIL: Content and Language Integrated Learning: New Challenges in Foreign Language Education at Sophia University*. Tokyo: Sophia University Press.
- Jexenflicker, Silvia; Dalton-Puffer, Christiane (2010). "The CLIL Differential: Comparing the Writing of CLIL and non-CLIL Students in Higher Colleges of Technology". Dalton-Puffer, Christiane; Nikula, Tarja; Smit, Ute (eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins, 169-90.
- Jiménez Muñoz, Antonio (2015). "Flipping Lectures: Analysing Student Workload in EMI Contexts". *Social and Behavioral Sciences*, 212, 35-41.
- Jiménez Muñoz, Antonio (2016). "Content and Language: The Impact of Pedagogical Designs on Academic Performance Within Tertiary English as a Medium of Instruction" [online]. *Porta Linguarum*, 112-25. URL http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph1_2016/art_9.pdf (2017-06-20).
- Juan-Garua, María; Salazar-Noguera, Joana (eds.) (2015). *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. New York: Springer Publishing. Educational Linguistics Series 23.
- Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lantolf, James P. (ed.) (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P.; Thorne, Steven L. (2006). "Sociocultural Theory and Second Language Learning". Van Patten, Bill; Williams, Jessica (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 201-24.
- Long, Michael H. (1996). "The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition". Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (eds.),

- Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego (CA): Academic Press, 413-68.
- Lyster, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maíz-Arévalo, Carmen; Domínguez Romero, Elena (2013). "Students' Response to CLIL in Tertiary Education: The Case of Business Administration and Economics at Complutense University" [online]. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 1-12. DOI 10.4995/rlyla.2013.955.
- Marsh, David; Pavón Vázquez, Víctor; Frigols Martín, María Jesús (2013). *The Higher Education Languages Landscape: Ensuring Quality in English Language Degree Programmes*. Valencia: Valencian International University.
- Martín de Lama, M. Teresa (2015). "Making the Match Between Content and Foreign Language: A Case Study on University Students' Opinions towards CLIL" [online]. *Higher Learning Research Communications*, 5(1), 29-46. DOI 10.18870/hlrc.v5i1.232.
- Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin; Ting, Teresa (2015). "A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning: Developing Learner Progression in Academic Knowledge-construction and Meaning Making". *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41-57.
- Moate, Josephine (2011). "Reconceptualising the Role of Talk in CLIL". *Journal of Applied Language Studies*, 5(2), 17-35.
- Prince, Michael (2004). "Does Active Learning Work? A Review of the Research". *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-1.
- Swain, Merrill (2000). "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue". Lantolf, James P. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114
- Sweller, John (2015). "In Academe, What Is Learned and How Is It Learned?" *Current Directions in Psychological Science*, 24, 190-4.
- Sweller, John (2016). "Working Memory, Long-Term Memory, and Instructional Design". *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5, 360-7.
- Sweller, John; Ayres, Paul; Kalyuga, Slava (2011). *Cognitive Load Theory*. New York: Springer.
- Thorne, Steven; Hellermann, John (2015). "Sociocultural Approaches to Expert-Novice Relationships in Second Language Interaction". Markee, Numa (ed.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Chichester: Wiley Blackwell, 281-298.
- Tsuchiya, Keiko; Pérez Murillo, María D. (2015). "Comparing the language policies and the students' perceptions of CLIL in tertiary education in Spain and Japan" [online]. *LACLIL (Latin American Journal of Content and*

- Language Integrated Learning*), 8(1), 25-35. URL <http://laclil.unisa-bana.edu.co/index.php/LACLIL/article/view/5091/3770> (2017-06-10).
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Wächter, Bernd; Maiworm, Friedhelm (eds.) (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014* [online]. Bonn: Lemmens. URL http://www.aca-secretariat.be/file-admin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English-Taught_01.pdf (2017-06-25).
- Wannagat, Ulrich (2007). "Learning through L2 - Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English as Medium of Instruction (EMI)". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 663-82.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL Analisi dei dati di un'esperienza internazionale

Bruna Di Sabato

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Italia)

Letizia Cinganotto

(INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, Italia)

Daniela Cuccurullo

(ITT Giordano Striani Napoli, Italia)

Abstract The implementation of Content and Language Integrated Learning strategies in the Italian school is consistent with the current European trend in research and educational policy. At the same time, however, these strategies highlight a number of peculiar features, amongst which the outstanding investment in training devoted to in-staff secondary school content teachers. Such training aims to enable teachers to acquire the necessary linguistic and methodological competence by combining their content discipline and the vehicular language without any recourse to foreign language teacher collaboration and/or assistance. Only lately has the role of both foreign and Italian language teachers in CLIL environments been reconsidered by the Italian stakeholders and a series of corrective measures have been adopted. To ensure that such positive actions result in a positive outcome, the first priority is to grant the Italian foreign language teacher a profile tailored upon those highlighted by EU research and initiatives among top priorities. In 2014 Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo set up the online *Techno-CLIL* course, followed by two further editions in 2016 and 2017: the 5,000 participants possess different nationalities, therefore providing a unique opportunity to investigate the actual teaching of foreign languages in content and language integrated pedagogy and the foreign language teacher profile at an international level. After a brief introduction to CLIL in both national and European contexts, and a presentation of the *Techno-CLIL* learning design, the authors will illustrate the research procedure and the initial data gathered through a survey involving this international community of language teachers and trainers with the aim of shedding new light on the language teacher profile in the CLIL era.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo studio: la procedura e i dati. – 3 Gli studi di riferimento. – 4 *Techno-CLIL*: tecnologie e lingue straniere, un binomio all'avanguardia per la formazione dei docenti. – 5 Profili di competenza. – 5.1 Analisi dei dati: il profilo dei docenti CLIL. – 5.2 Analisi dei dati: il profilo del docente di lingua straniera. – 6 Prospettive future. – 7 Conclusioni.

Keywords Internationalisation. Teacher Training. CLIL. ICT. Language teacher profile.

1 Introduzione

«La Commissione europea intende fermamente promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica in tutta Europa per migliorare le competenze di base»: questo il quadro 'politico' all'interno del quale una delle priorità in tema di «Istruzione e formazione» è di «rafforzare l'efficienza dell'insegnamento attraverso l'apprendimento integrato di contenuto e lingua (CLIL)» (European Commission 2017). Molte sono le speranze risposte nel CLIL (Content and Language Integrated Learning) come strumento di incremento delle competenze linguistiche e di promozione del multilinguismo: il CLIL è considerato un approccio in grado di trasformare sistemi educativi di tipo monolingustico in sistemi di educazione bilingue, e questi ultimi in sistemi multilinguistici (Doiz, Lasagabaster 2017), provvedendo così a una più equa distribuzione del capitale sociale e linguistico (Coyle 2013). Di conseguenza, come è ben noto, la formazione di docenti per un apprendimento *content and language integrated*, è oggetto di attenzione e di iniziative da parte della Commissione europea e dei singoli Paesi membri.

Negli ultimi dieci anni, pur nel rapido susseguirsi di governi, le politiche italiane nel campo dell'istruzione investono molto su questa forma di apprendimento. Le azioni della scuola italiana atte a implementare la didattica integrata di lingua e contenuti, secondo quanto disposto dai decreti del 2010 (d.P.R. 88 e 89/2010), sono parte di questo scenario europeo. In termini formativi, queste azioni hanno riguardato insegnanti in servizio presso le scuole secondarie di secondo grado, in particolare gli insegnanti di Disciplina Non Linguistica, noti come DNL: l'acronimo è condiviso e diffuso nella letteratura sull'argomento e tra gli *stakeholder*, nonostante ponga l'accento su ciò che l'insegnante *non* insegna ma sarebbe in realtà chiamato ad insegnare grazie alla formazione CLIL (una lingua addizionale, per l'appunto) (Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017).

Nonostante la centralità delle lingue nei sistemi formativi nazionali sia ineludibile alla luce delle priorità della Commissione europea in tema di istruzione, in Italia poca attenzione è stata rivolta alla figura del docente di lingua straniera e agli insegnamenti linguistici, di fatto caratterizzati di recente da una serie di provvedimenti che hanno comportato una riduzione delle ore specificamente destinate alle lingue straniere nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado. La risposta italiana alle indicazioni europee si è dunque concentrata sul CLIL che, nella sua prima realizzazione come prevista dai decreti prima citati, ha escluso l'insegnante di lingue da questo tipo di didattica delegata interamente ai DNL. Solo di recente, alla luce dei primi dati sulla sperimentazione e in vista di una più capillare

Bruna Di Sabato è autrice dei paragrafi 1, 2, 3; Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 5.2, 6, 7; Daniela Cuccurullo è autrice dei paragrafi 4, 5.1.

diffusione del CLIL fin dalla scuola primaria, il docente di lingue (lingue straniere in particolare ma anche di italiano) è oggetto di rinnovata attenzione: senza dubbio, l'implementazione del CLIL contribuisce a ridisegnare la sua figura all'interno del corpo docente e la sua disciplina all'interno del curriculum scolastico rendendole 'trasversali'. Alla luce di quanto fin qui esposto, la figura del docente di lingue va rivalutata come merita, e per far ciò, il primo passo è l'assicurazione di un profilo professionale che le/gli consenta, appunto, di «promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica in tutta Europa per migliorare le competenze di base», in ottemperanza alle priorità europee.

A tal fine, in queste pagine non ci occuperemo dell'insegnante CLIL e tantomeno verrà affrontato il tema del CLIL nelle sue tante sfaccettature; piuttosto, questo ambiente sarà utilizzato per inquadrare il profilo del docente di lingue. Di fatto, gran parte delle iniziative di monitoraggio e di formazione promosse più di recente riguardano il CLIL. Fortunatamente, nonostante questa didattica coinvolga in Italia i docenti di disciplina non linguistica, gli insegnanti di lingue non hanno mai smesso di occuparsene, consentendo così di ricavare dalle suddette iniziative, indicazioni utili su di loro.

È nostro obiettivo, quindi, utilizzare i dati a nostra disposizione per inquadrare la figura del docente di lingue, individuare i suoi bisogni formativi nel rinnovato quadro nazionale e internazionale e avanzare delle proposte concrete per l'incremento e l'aggiornamento o la formazione delle necessarie conoscenze e competenze professionali.

2 Lo studio: la procedura e i dati

Il lavoro di ricerca qui illustrato si compone di quattro fasi:

- Fase 1: individuazione del campione e raccolta dati;
- Fase 2: analisi dei dati per fotografare il profilo e individuare le esigenze dell'insegnante di lingue;
- Fase 3: comparazione di questi risultati con quanto emerge dagli studi di riferimento al fine di rafforzare o eventualmente smentire alcune indicazioni e linee d'azione correnti;
- Fase 4: realizzazione di un *framework* di riferimento per la formazione del docente di lingue in contesto nazionale.

Il nostro campione è costituito da un gruppo di docenti che hanno partecipato all'iniziativa di formazione a distanza internazionale *Techno-CLIL*.

Nelle seguenti pagine, torneremo sul campione per indicazioni più precise ma occorre qui anticipare che, con i suoi 5.000 partecipanti appartenenti a diverse nazionalità, *Techno-CLIL* ha rappresentato un'opportunità piuttosto unica d'incontro e di contatto tra insegnanti, formatori, tutor

appartenenti a Paesi diversi. La disamina dei materiali condivisi e delle restituzioni; delle interazioni tra i corsisti con lo scambio di idee e di pratiche nei forum, nei social network e durante i *webinar*; nonché delle risposte a una serie di questionari distribuiti ai tanti partecipanti, permette di muovere riflessioni *data-driven* di tipo sia qualitativo che quantitativo sulla didassi delle lingue moderne e sul profilo/personalità del docente di lingue in chiave nazionale e internazionale.

I dati a nostra disposizione sono completati da ciò che abbiamo individuato come utile ai nostri fini dopo avere passato in rassegna indicazioni operative, studi e pubblicazioni a livello nazionale ed europeo: questo campione è indispensabile per un raffronto con le nostre evidenze e eventuali prime conclusioni, soprattutto per mettere a fuoco esigenze specifiche del nostro contesto nazionale. Al momento della redazione di questo contributo, abbiamo completato una prima fase di raccolta dati, fase che non può considerarsi ultimata perché riteniamo utile mantenere sempre aperta la possibilità di allargare il campione qualora se ne presenti l'esigenza, grazie a nuovi dati o alla pubblicazione di nuovi studi.

Siamo quindi nella fase 2 e dopo avere passato in rassegna le pubblicazioni di ambito nazionale ed europeo sul profilo del docente CLIL e del docente di lingue, ci stiamo ora dedicando alle evidenze che emergono dai questionari. Nei paragrafi seguenti ci occuperemo di descrivere il lavoro fin qui svolto e proveremo a muovere alcune prime conclusioni.

3 Gli studi di riferimento

Il Decreto nr. 6 emesso dalla Direzione Generale per il personale scolastico del MIUR il 16 aprile 2012 contiene la descrizione del profilo del docente CLIL (all. A) della scuola italiana, che esclude di fatto da questa qualifica il docente di lingua straniera. Il docente CLIL deve infatti «essere in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera». La miope esclusione degli insegnanti di lingue dalla didattica integrata di lingue e contenuti curricolari è oggetto di alcune successive misure correttive (si veda il «Team CLIL» previsto dalla Nota Ministeriale 4969 del 25 luglio 2014, MIUR 2014b). Nella fase di urgenza che ha caratterizzato la formazione del docente CLIL, scarso deve essere stato il confronto da parte del nostro Ministero con analoghe esperienze formative oltre i confini nazionali e, con ogni probabilità, della letteratura sull'argomento. La conoscenza di importanti lavori (Bertaux et al. 2010; Frigols-Martín et al. 2011) avrebbe messo in evidenza la genericità di questa griglia che non consente alle istituzioni preposte alla formazione linguistico-metodologica degli insegnanti CLIL (ovvero le università) di condividere obiettivi e linee d'azione concreti.

Di nostro specifico interesse sono i documenti relativi al profilo dell'insegnante di lingue, in massima parte derivati da progetti finanziati dall'UE

(per esempio, Grenfell, Kelly, Jones 2003; Kelly et al. 2004; Newby et al. 2007; si veda anche il volume di Newby 2012) e volti alla formazione dei futuri insegnanti più che all'aggiornamento di insegnanti in servizio, come è il caso dei lavori precedentemente citati.

In Italia, l'interesse verso questi temi è stato scarso: Coonan e Diadori hanno studiato la formazione del docente di lingue (Ziegler et al. 2009; Diadori 2012): pur contribuendo ad arricchire le fonti sull'argomento a disposizione dei responsabili della formazione docente per un lavoro di qualità, entrambe hanno lavorato in chiave internazionale. Mancano di fatto studi volti alla creazione di un profilo dell'insegnante di lingue coerente con il contesto educativo nazionale e le politiche europee delineate in premessa.

Di nostro particolare interesse è il vivace lavoro di ambito europeo volto alla creazione di guide per la formazione e la crescita professionale degli insegnanti di lingue. Nelle conclusioni ci riferiremo alla *European Profiling Grid* (EPG) (EAQUALS 2013) e alle competenze degli insegnanti di lingue in esso elencate e illustrate. Il progetto adotta un approccio *bottom-up* in linea con quello da noi presentato nelle pagine seguenti, e può considerarsi il prodotto finale degli studi precedentemente citati sviluppatasi nel corso dei primi dieci anni di questo secolo, nonché il frutto di un lavoro finalizzato alla condivisione di uno strumento tra insegnanti, formatori e coordinatori di percorsi didattici, all'identificazione dei bisogni formativi, alla valutazione e all'autovalutazione delle competenze, alla condivisione di parametri per il reclutamento in modo da favorire anche la mobilità in contesto europeo (EAQUALS 2013). Ma prima di dedicarci a questo confronto, illustreremo i dati ricavati dall'indagine condotta sul campione costituito dal gruppo di iscritti a *Techno-CLIL*.

4 *Techno-CLIL*: tecnologie e lingue straniere, un binomio all'avanguardia per la formazione dei docenti

Per quanto le tecnologie a supporto degli apprendimenti linguistici abbiano una storia consolidata sin dagli inizi degli anni Quaranta del secolo scorso, oggi, nella società attuale della informazione e della conoscenza, complessa e globale, la loro pervasività in tutte le sfere dell'agire impone una *ri-mediazione* della prassi didattica quotidiana e degli spazi dell'apprendere. Con l'inizio del nuovo millennio, le prospettive di una radicale trasformazione del fare scuola sono divenute di fatto oggetto di una profonda riflessione istituzionale e pedagogica; le ICT sono sia un fattore abilitante per la trasformazione e un elemento di impulso e di traino per l'innovazione negli orientamenti politici dell'Unione Europea e nelle scelte programmatiche ed educative dei vari Paesi sia l'ossatura che permea le 'avanguardie educative'.

La multimedialità/multimodalità ha una funzione basilare nello sviluppo delle competenze pragmatico-comunicative, individuate come obiettivi

bersaglio dell'azione didattica, in quanto:

- permette un rapporto diretto con la lingua target e agevola il raggiungimento degli obiettivi comunicativi;
- veicola esperienze e confronti interculturali;
- favorisce lo sviluppo di strategie di apprendimento autonomo;
- promuove lo sviluppo di strategie socio-affettive più adatte ad un approccio all'insegnamento/apprendimento di tipo cooperativo e incentrato sullo studente.

Le competenze chiave individuate secondo il programma *Education & Training 2010*,¹ che tutti gli insegnanti europei dovrebbero possedere, sono riconoscibili nel «saper integrare con efficacia le tecnologie nel processo d'insegnamento/apprendimento». Ma non basta. La letteratura di riferimento in questo campo è molto vasta, occorre tuttavia circoscrivere la nostra attenzione ai documenti più significativi che hanno tracciato le direttive in tema di lingue straniere/CLIL e tecnologie.

Kelly e Grenfell, autori del già citato *Profilo del docente di Lingue in Europa* (2004), dedicano alla formazione nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione due intere sezioni (sezioni 17 e 18), una per l'uso didattico in classe (applicazione pedagogica) e l'altra per l'uso personale del docente, finalizzato alla progettazione, organizzazione e scoperta delle risorse e delle tecnologie informatiche e digitali (che dovrebbero costituire parte integrante della lezione).

Il punto di partenza dei ricercatori inglesi è l'integrazione delle tecnologie in vecchie e nuove (rinnovate) strategie didattiche, con lo scopo di riconoscere e valorizzare il contributo delle stesse nel campo dell'insegnamento. La formazione sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione comprende «una riflessione continua sul loro valore pedagogico e non è focalizzata solo sulla competenza tecnica, ma va collegata strettamente con lo sviluppo della abilità comunicative. I suoi obiettivi principali sono l'autonomia dell'apprendente e un migliore accesso alle risorse autentiche» (Diadori 2010, 277-8).

L'obiettivo è chiaramente quello di incentivare all'uso del computer come strumento educativo in grado di accompagnare l'attività didattica, (e non di sostituirla) e far riflettere sull'importanza delle risorse autentiche che le nuove tecnologie, in particolare il web, possono fornire, nonché sostenere l'uso cosciente delle tecnologie stesse, indirizzato verso un percorso di autonomia del discente (Bosisio 2010).

Nel tema dedicato alla «formazione nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'uso personale finalizzato alla

1 Direzione Generale per gli Affari Internazionali, Buongiorno Europa: https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/lisbona.shtml (2018-04-04).

progettazione, all'organizzazione e alla scoperta delle risorse» (Diadori 2010, 277-8), le tecnologie sono legate all'organizzazione personale e professionale del docente, alla condivisione delle proprie e altrui risorse e informazioni, alla comunicazione e allo scambio di idee in un processo di formazione continua. Il macrotema del valore aggiunto dell'integrazione delle tecnologie e degli apprendimenti linguistici, e disciplinari, attraversa anche il più recente documento della Commissione europea, *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL (Content and Language Integrated Learning) and CALL* (European Commission 2014), che focalizza il rapporto tra la prassi didattica quotidiana in chiave CLIL e le tecnologie dell'informazione, qui analizzate per la loro funzione di supporto, risorsa, incoraggiamento all'autonomia degli apprendenti, per svolgere compiti e progetti che mettano in risalto il modo in cui queste possono essere usate indipendentemente, anche fuori dal contesto classe, come parte integrante dell'apprendimento continuo e alla crescita professionale del docente. Nella stessa direzione vanno le indicazioni della «azione 4» del Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR 2015, 43), in cui si sottolinea che «occorre investire su una visione sostenibile di scuola digitale, che non si limiti a posizionare tecnologie al centro degli spazi, ma che invece abiliti i nuovi paradigmi educativi che, insieme alle tecnologie, docenti e studenti possono sviluppare e praticare», allo scopo di rendere l'offerta educativa delle nostre scuole al passo con le esigenze della società del XXI secolo (Cinganotto, Cuccurullo 2016).

La scuola, in particolare, è chiamata in causa sul piano dei processi cognitivi, delle forme organizzative e dei modelli della conoscenza basati sull'uso delle tecnologie. Si tratta di attuare un processo di riflessione educativa critica e flessibile all'uso dei linguaggi digitali nella didattica e, contemporaneamente, di fornire agli insegnanti spunti e strumenti per gestire efficacemente la propria prassi didattica quotidiana.

In questa cornice di riferimento è stato progettato e implementato il *Techno-CLIL* con l'obiettivo di spostare l'attenzione da una visione tecnocentrica dell'uso delle tecnologie a una prospettiva pedagogicamente più rilevante, in cui possano entrare in gioco meccanismi cognitivi, critici e collaborativi per la costruzione della conoscenza, nella fattispecie veicolata dalla lingua straniera e rispondere così alle emergenti esigenze di formazione dei docenti, in un settore che coniugasse tecnologie e lingue straniere.

L'iniziativa, sviluppata nel corso di quattro anni in tre diverse edizioni, dal 2014 al 2017,² da due delle autrici di questo contributo, rientra nelle proposte di formazione che annualmente la sezione EVO (Electronic Village Online) di TESOL International (Teachers of English to Speakers of

2 *Techno-CLIL for EVO* (2016), http://evosessions.pbworks.com/w/page/103563959/2016_Techno-CLIL_for_EV02016 (2017-07-04). *Techno-CLIL for EVO* (2017), http://evosessions.pbworks.com/w/page/113752123/2017_Techno-CLIL (2017-07-04).

Other Languages), propone ogni anno in modalità MOOC (Massive Online Open Courses), su un'ampia varietà di tematiche. La *community* degli utenti, in ottica di *peer learning*, è costituita da docenti, formatori, educatori, appassionati di didattica della lingua inglese, di metodologie glottodidattiche e di ambienti di apprendimento innovativi di tutto il mondo.

La sessione in questione focalizzava l'attenzione proprio sull'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue straniere e del CLIL nei vari ordini di scuola, attraverso una serie di attività e di occasioni di condivisione e di confronto in ambienti attivati su canali istituzionali (Moodle) e/o su spazi sociali esterni alla piattaforma di formazione (Facebook, Wiki, Padlet) con lo scopo di favorire il ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari (già sulla scia dell'innovazione perché veicolate in lingua straniera) alla luce delle nuove tecnologie multimediali e multimodali, e fornire occasioni di riflessione e di sperimentazione su come CLIL e ICT possano promuovere lo sviluppo di competenze chiave e innescare processi di insegnamento/apprendimento innovativi in modalità differenziate, quali quelle del team CLIL, così come indicato nelle Norme Transitorie, nelle quali si prevede che:

Nei casi di totale assenza di docenti di DNL in possesso delle necessarie competenze linguistiche e metodologiche all'interno dell'organico dell'Istituzione scolastica, si raccomanda lo sviluppo di progetti interdisciplinari in lingua straniera nell'ambito del Piano dell'Offerta Formativa, che si avvalgano di strategie di collaborazione e cooperazione all'interno del Consiglio di classe, organizzati con la sinergia tra docenti di disciplina non linguistica, il docente di lingua straniera e, ove presenti, il conversatore di lingua straniera e eventuali assistenti linguistici. (MIUR 2014b)

Sono proprio queste forme di collaborazione e di cooperazione il focus della nostra attenzione, allo scopo di profilare la figura del docente di lingue straniere in un nuovo e più articolato contesto d'azione.

5 Profili di competenza

5.1 Analisi dei dati: il profilo dei docenti CLIL

Grazie alla consistenza numerica dei partecipanti, che al suo esordio, nel 2014, contava appena duecento unità, divenute poi oltre 5.000 nelle edizioni successive (2016 e 2017) con una punta di circa 6.500 iscritti al gruppo Facebook di riferimento, è stato possibile avviare una rilevazione attendibile da cui raccogliere dati significativi.

A tutti i partecipanti sono stati infatti somministrati:



Figura 1. Provenienza dei corsisti, 2016 (© Cinganotto, Cuccurullo)



Figura 2. Provenienza dei corsisti, 2017(© Cinganotto, Cuccurullo)

- questionari di profilatura in ingresso e in uscita (provenienza, ordine di scuola, materia insegnata, esperienza didattica CLIL, livello di competenza linguistica, competenza metodologica CLIL, esperienza di formazione CLIL, competenza digitale);
- sondaggi in itinere per rilevare la modalità di lavoro in sperimentazione CLIL e la percezione del ruolo del docente di lingue straniere nel Team (per la sola edizione del 2017);
- schede di *feedback* sull'esperienza di formazione.

Di seguito, vengono analizzati alcuni dati emersi.

Come si evince dalle figure 1 e 2, la maggioranza dei partecipanti era, per entrambe le edizioni, di provenienza italiana, con alcune presenze internazionali di esperti e/o appassionati della tematica, con i quali è stato interessante confrontarsi alla luce del ruolo attribuito ai docenti di lingua straniera in contesti internazionali, o di madrelingua attualmente in servizio in Italia, che hanno testimoniato in relazione al ruolo di assistente in Team.

La rilevazione successiva, relativa all'appartenenza scolastica, alla disciplina insegnata, al livello di competenza linguistica e alla competenza metodologica CLIL, ha evidenziato quanto segue dalle figure 3, 4 e 5.

Dai grafici emergono alcuni dati significativi: i docenti interessati al CLIL afferiscono a tutti i livelli di istruzione, rispettivamente il 39,5% e il 39,8% alla scuola secondaria, per la quale il CLIL è obbligatorio, ma anche alla scuola secondaria di primo grado (23,3% e 23,1%) e soprattutto alla scuola primaria (32,9% e 31,3%), nella quale sono già attive sperimentazioni pilota.

Per quanto attiene le competenze linguistiche, data l'alta percentuale di docenti di lingua inglese (27,9% e 28,5%) tra i partecipanti, e di madrelingua (1,6% e 1,4%), è evidente che le percentuali di livello di competenza linguistica, indicate in base al CEFRL, fossero abbastanza elevate (29,4% B1, 29,1% B2, 17,2% C1, 7,4% C2 e 1,6% *native speakers* per il 2016 e 25,7% B1, 30,7% B2, 20% C1, 9,5% C2 oltre all'1,6% di *native speakers* per il 2017), al confronto con i dati emersi dalle rilevazioni ministeriali per i docenti disciplinari (ancora prevalentemente concentrati sui livelli B2, MIUR 2014a). Non significative le esperienze di formazione pregressa in ambito CLIL (sporadiche, su base volontaria, raramente istituzionalizzate e complessivamente inferiori al 40%), probabilmente perché ancora poco istituzionalizzate, la qual cosa rende ragione del massiccio interesse verso la nostra iniziativa. Una campionatura di corsisti eterogenea, dunque, che rappresenta ad oggi la più significativa comunità di pratica CLIL su territorio nazionale, che ha permesso una raccolta di dati e di testimonianze molto significativa ai fini della nostra ricerca, come si vedrà nei paragrafi successivi.

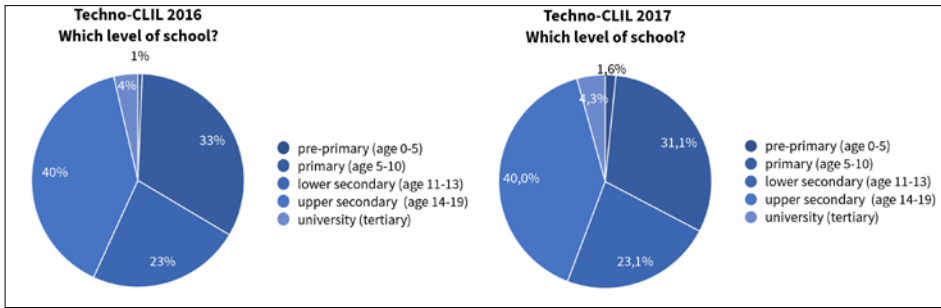


Figura 3. Afferenza scolastica dei corsisti, 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

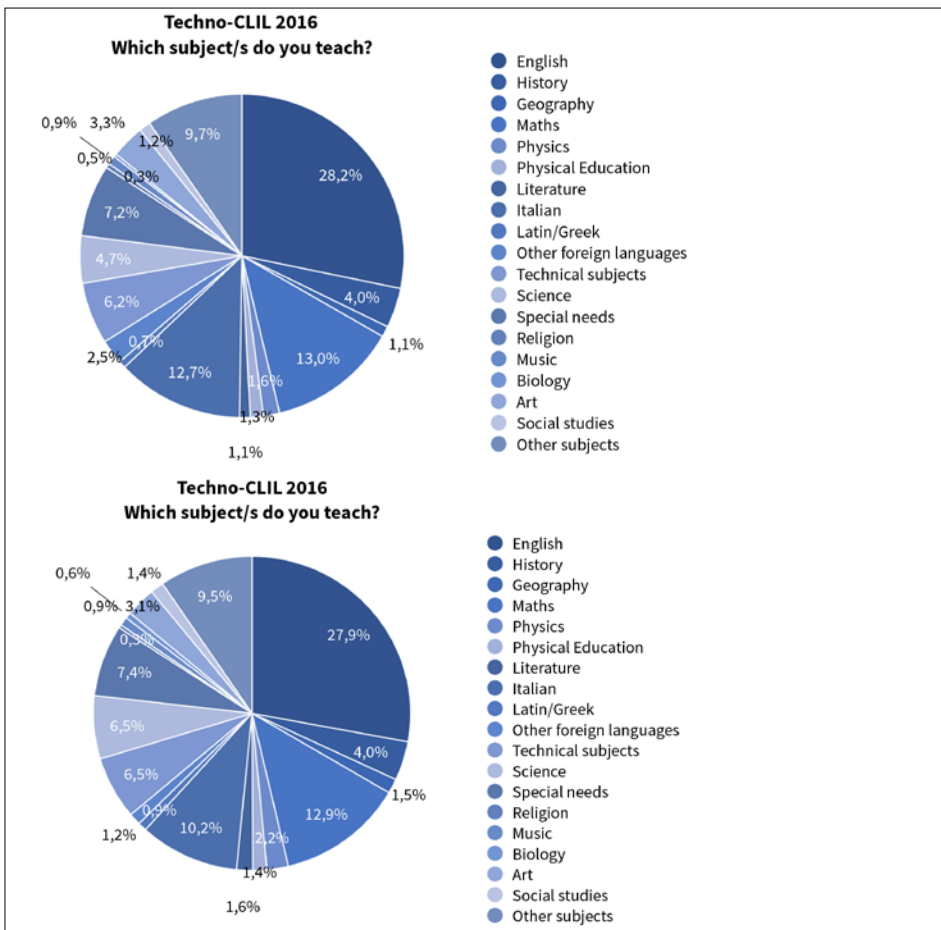


Figura 4. Profilo dei corsisti: disciplina insegnata 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

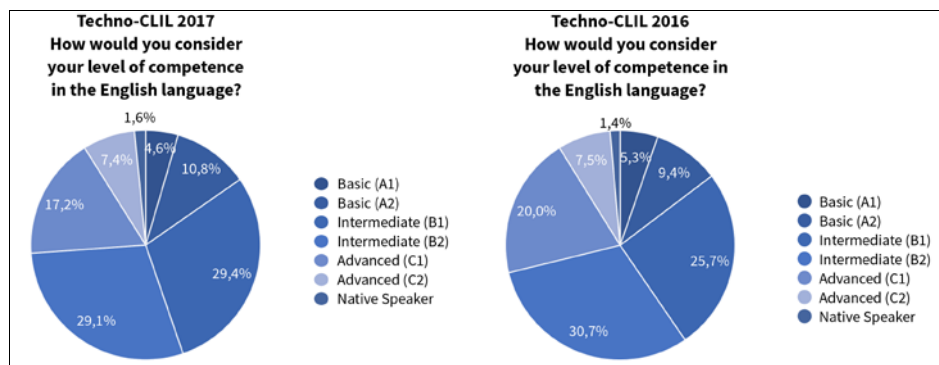


Figura 5. Profilo dei corsisti: livello di competenza linguistica, 2016 e 2017 (© Cinganotto, Cuccurullo)

5.2 Analisi dei dati: il profilo del docente di lingua straniera

Tra i vari dati raccolti attraverso i diversi strumenti di monitoraggio utilizzati, si esaminerà in questa sede unicamente una parte di dati significativi ai fini del nostro assunto iniziale, che nasce dalla necessità di ridefinire il valore e il ruolo del docente di LS nel processo di implementazione del CLIL. Nello specifico, tra i numerosi questionari proposti, si prenderà in esame uno dei questionari intermedi sottoposto al campione di docenti di LS, di docenti di DNL e docenti madrelingua in servizio nelle scuole italiane, frequentanti il corso *Techno-CLIL*, con particolare attenzione alla figura del docente di LS e del docente di madrelingua.

Una domanda del questionario mirava a indagare l'effettiva collaborazione all'interno del «Team CLIL», in base a quanto auspicato dalle Norme Transitorie del MIUR (2014b). Il dato univoco che emerge è che la collaborazione tra le varie figure professionali impegnate nella didattica CLIL non è affatto semplice: più del 50% dei docenti di LS e dei docenti madrelingua si esprime in senso negativo: non sono state attivate forme di collaborazione all'interno della scuola. Il dato è dunque omogeneo su questo fronte.

L'osservazione che ne deriva è che questo aspetto del quadro ordinamentale italiano legato all'implementazione del CLIL (Cinganotto 2016) rappresenta probabilmente ancora un nodo problematico, a causa di vari ostacoli di tipo logistico, organizzativo, didattico, nonché a causa del carattere sostanzialmente spontaneo e volontaristico di questa collaborazione, affidata per la maggior parte al buon senso e alla sensibilità del docente, visto che non sono state fornite indicazioni o istruzioni specifiche in questo ambito.

Il Piano Nazionale per la Formazione dei docenti (2016-19), che ha preannunciato l'attivazione di nuovi corsi di formazione linguistica e metodo-

logica rivolti a docenti di DNL e a docenti di LS in tandem, probabilmente potrà fornire risposte più chiare e sciogliere i nodi problematici attuali.

Un'altra domanda di particolare interesse ai fini della nostra ricerca mirava a indagare la percezione del cambiamento della funzione e del ruolo del docente di LS in seguito all'introduzione del CLIL.

Anche in questo caso il dato è abbastanza omogeneo: più del 50% dei docenti di LS e dei docenti di madrelingua si esprime in senso positivo; emerge la percezione del cambiamento del loro ruolo, nonché il richiamo ad una maggiore valorizzazione di queste due figure professionali. Significativi a tal proposito alcuni commenti raccolti e esaminati secondo l'approccio qualitativo della *Framework Analysis* (Ritchie, Spencer 1994), che lasciano intravedere il desiderio da parte dei docenti di LS e di madrelingua di essere sempre più direttamente coinvolti nelle azioni CLIL per dare un contributo attivo, che valorizzi le loro competenze e esperienze. D'altro canto, anche i docenti di DNL sembrano esprimere il bisogno di ricevere il supporto da parte di docenti in possesso di un *background* e di una formazione linguistica specifica, in grado di garantire un elevato livello di fluidità delle *performance* linguistiche, bilanciando sapientemente le diverse varietà e i diversi usi della lingua. Di seguito alcuni commenti dei docenti di LS:

«Language teacher has become a supporter».

«The effect of the introduction of CLIL in Italian schools has highlighted the real importance of foreign languages in school programmes and in all aspects of life, especially in employment».

«Language teachers were the first to give space to CLIL activities in their lessons, studying and getting ready for the change».

«They speak English more fluently».

Dalle osservazioni riportate emerge anche una nota di rivendicazione e di polemica, in quanto i primi docenti ad aver introdotto sperimentazioni CLIL in Italia sono stati effettivamente proprio i docenti di lingua straniera, successivamente estromessi dai percorsi formativi metodologici abilitanti all'insegnamento CLIL.

In linea con queste considerazioni si pongono anche i commenti dei docenti di DNL, di cui si riportano degli esempi:

«It would be great if language teacher would further work on CLIL materials prepared by colleagues for CLIL paths to improve language meta-analysis».

«The language teacher is better engaged in designing cross-curricular path».

«Language teacher has to be a real support for subject teacher».

«Now language teachers and subject teachers should collaborate: there is no more my subject, your subject, but one goal: to help our students».

Dai commenti riportati si evidenzia l'esigenza dei docenti di DNL di ricevere supporto dal docente di lingua straniera, che generalmente è in possesso di migliori competenze non solo linguistico-comunicative, ma anche progettuali in relazione alla progettazione di attività cross-curricolari e trasversali. Emerge dunque, una visione olistica del CLIL, che comporterebbe il superamento delle barriere disciplinari, al fine di concorrere a un unico obiettivo: aiutare gli studenti a superare le sfide del ventunesimo secolo.

Uno spirito molto simile anima anche i commenti dei docenti di madrelingua:

«In my opinion, CLIL teachers are considered as a mean of improving knowledge and competence in foreign language learning and teaching and a renewing interest and motivation among pupils».

«CLIL helps collaboration among teachers. CLIL stimulates training teachers, so they are improved to learn foreign languages and cultures, new teaching model paths and new technologies applied to teaching».

Anche i docenti di madrelingua dunque, credono nel valore aggiunto della metodologia CLIL, come motore della collaborazione tra docenti, del miglioramento delle competenze linguistiche e del rinnovamento delle pratiche didattiche, anche con l'uso delle tecnologie.

Dall'analisi dei dati, dunque, emerge la necessità di ridefinire ruoli e competenze del docente di lingua straniera in ambiente CLIL, per una sua maggiore valorizzazione ai fini di un CLIL di qualità.

6 Prospettive future

Nella definizione del nuovo quadro di competenze che caratterizzeranno il docente di lingua straniera in ambiente CLIL, sarà necessario tenere in debita considerazione i progetti e le esperienze maturate in ambito europeo cui si è fatto riferimento in premessa, tra cui, in particolare, il progetto EPG, promosso da EAQUALS (2013), al quale una delle autrici, Letizia Cinganotto, ha collaborato attraverso la sperimentazione, coordinata da Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena), dello strumento

di valutazione e autovalutazione delle competenze del docente di lingue straniere all'interno di un campione di scuole italiane.³

In forma complementare all'EPG, EAQUALS (2016) ha recentemente elaborato il *Framework for Language Teacher Training and Development*, finalizzato a guidare i docenti nella riflessione sulle proprie competenze metodologico-didattiche nell'insegnamento delle lingue, andando ancora maggiormente in profondità e con una più ampia e dettagliata gamma di descrittori rispetto all'EPG.

È evidente come l'attenzione in ambito internazionale per la questione della profilatura del docente di lingue sia fortemente sentita anche in ambito nazionale.

All'interno di questa cornice, un altro progetto internazionale in cui sono state coinvolte due autrici, Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo, è rappresentato dal progetto di revisione e integrazione del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue*, pubblicato dal Consiglio d'Europa nel 2001, ad opera di uno staff di studiosi e ricercatori, coordinato da Brian North di Eurocentres Foundation.

In considerazione dell'elevato numero di partecipanti iscritti alla comunità *Techno-CLIL*, il contesto appariva ideale per una sperimentazione, in forma di autovalutazione, della nuova versione del Quadro in costruzione, con particolare riferimento ad uno dei nuovi descrittori, l'interazione online. Trattandosi di una comunità di pratiche online, impegnata sui temi del digitale, il feedback dei partecipanti sulla dimensione dell'interazione online poteva risultare particolarmente utile.

Questa sperimentazione, che, infatti, ha fornito dati interessanti per la definizione del descrittore relativo alla interazione online, rappresenta una riprova del forte legame esistente tra le competenze digitali e il quadro delle competenze linguistiche.⁴

7 Conclusioni

Dal nostro lavoro di analisi degli studi di riferimento, riflessione sull'esperienza di formazione in contesto internazionale, raccolta e interpretazione dei dati ricavati dai questionari somministrati alle varie tipologie di docenti italiani, frequentanti l'iniziativa di formazione *Techno-CLIL*, abbiamo tratto le seguenti conclusioni, seppure provvisorie:

³ Per la descrizione degli obiettivi, delle fasi e dei risultati del progetto si veda il sito EAQUALS, da cui è possibile anche scaricare il video di presentazione del progetto realizzato in occasione dell'*EPG Symposium* di Lisbona del 2016: https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/EPG-symposium-april-2016_-Italian-case-study.pdf (2017-07-04).

⁴ Si rimanda alla pagina 167 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors* (Septem-

- l'adesione di 5.000 partecipanti ad una iniziativa di formazione interamente online e molto impegnativa sia dal punto di vista del tempo da dedicare al corso, che dal punto di vista delle tipologie di attività da svolgere ai fini del completamento del percorso, testimonia la forte esigenza di formazione da parte dei docenti italiani: docenti di LS, docenti di DNL e docenti di madrelingua impegnati nel sistema scolastico italiano, tutti accomunati da una forte sensibilità per i temi del CLIL e del digitale;
- il fronte dell'uso delle tecnologie per l'apprendimento delle lingue e del CLIL (*learning technologies*) sembra incidere progressivamente nella professionalità del docente italiano, sempre più convinto della necessità quasi imprescindibile di integrarlo nella propria didattica per il successo formativo;
- il tema del CLIL è molto sentito sia da docenti LS, docenti di DNL e docenti di madrelingua: le raccomandazioni della Commissione Europea sulla diffusione del CLIL per il suo forte potenziale e il valore aggiunto che può conferire alla qualità della didattica sembrano essere ampiamente condivise dalla comunità dei docenti italiani, che, nonostante le difficoltà e le sfide che l'implementazione di questa metodologia impone, sono pronti a mettersi in gioco e a scoprire nuovi orizzonti;
- si staglia con netta chiarezza l'esigenza di una nuova profilatura del docente di lingue, anche sullo sfondo dello scenario delle esperienze maturate in ambito internazionale e dei vari quadri di riferimento adottati con successo in ambito europeo: le politiche educative italiane non potranno non tenerne conto nella definizione della profilatura delle competenze del docente CLIL non solo della scuola secondaria di secondo grado, ma anche della scuola primaria e secondaria di primo grado, in base alla legge 107/2015;
- tra i vari aspetti correlati alla metodologia CLIL, la dimensione linguistica in questi anni è oggetto di rinnovato interesse da parte degli studi di settore: il ruolo della lingua sembra diventare sempre più cruciale nella didattica CLIL; anche i docenti sembrano aver acquisito la consapevolezza di una sempre maggiore attenzione agli aspetti linguistici per un CLIL di qualità;
- emerge un'esigenza di collaborazione condivisa da tutte le figure professionali impegnate nella didattica CLIL (docente di LS, docente di DNL, docente di madrelingua), nonostante l'effettiva realizzazione del «Team CLIL» raccomandato dalle Norme Transitorie del MIUR, appaia ancora di difficile attuazione nelle scuole italiane;

ber 2017): <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2> (2017-07-04).

- risulta ampiamente condivisa l'esigenza di sostegno da parte dei docenti di LS nei confronti dei docenti di DNL, soprattutto in riferimento agli aspetti linguistici della didattica CLIL.

Queste conclusioni non hanno la pretesa di essere esaustive, anche perché ritraggono una situazione fluida e in evoluzione, né hanno l'ambizione di fornire istruzioni o «ricette» per il prossimo futuro.

Il nostro obiettivo di ricerca, attraverso la triangolazione tra studi di settore, quadri di competenze e dati rilevati dalla nostra esperienza di formazione online, mirava a trarre elementi e suggestioni utili per una più ampia riflessione sul CLIL in senso olistico e per un ripensamento e una valorizzazione sempre maggiore del docente di LS all'interno di questo contesto.

Bibliografia

- Aiello, Jacqueline; Di Martino, Emilia; Di Sabato, Bruna (2017). «Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 69-83.
- Bertaux, Pat; Coonan, Carmel Mary; Frigols-Martín, María Jesús; Mehisto, Peeter (2010). *The CLIL Teacher's Competences Grid* [online]. URL http://clil-castello.wikispaces.com/file/view/CLIL_Competences_Grid.pdf (2018-03-22).
- Bosisio, Cristina (ed.) (2010). *Il docente di lingue in Italia: linee guida per una formazione europea*. Milano: Mondadori.
- Cinganotto, Letizia (2016). «CLIL in Italy. A General Overview». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto, Letizia; Cuccurullo, Daniela (2016). «CLIL and CALL for a Teacher's Expertise: An International Training Experience» [online]. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 319-36. DOI 10.13128/formare-18301.
- Commissione europea (2010). *Istruzione e formazione. Sostenere l'istruzione e la formazione in Europa e nel mondo* [online]. URL http://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_it (2017-07-04).
- Coyle, Do (2013). «Listening to Learners: An Investigation into 'Successful Learning' Across CLIL Contexts». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16, 244-66.
- Diadori, Pierangela, (2010). *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento, in Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano: Le Monnier.
- Diadori, Pierangela (ed.) (2012). *How to Train Language Teacher Trainers*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

- Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David (2017). «Management Teams and Teaching Staff: Do They Share the Same Beliefs About Obligatory CLIL Programmes and the Use of the L1?» [online]. *Language and Education*, 31(2), 93-109. DOI 10.1080/09500782.2017.1290102.
- EAQUALS (2013) = North, Brian; Mateva, Galya; Rossner, Richard (2013). *The European Profiling Grid* [online]. URL http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf (2017-07-04).
- EAQUALS (2016). *The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development* [online]. URL <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/Eaquals-Framework-Online-070216.pdf> (2017-07-04).
- European Commission (2014). *Improving the Effectiveness of Language Learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning* [online]. URL http://ec.europa.eu/languages/library/studies/clil-call_en.pdf (2017-07-04).
- Frigols-Martín, María Jesús; Marsh, David; Mehisto, Peeter; Wolff, Dieter (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education* [online]. ECML, European Centre for Modern Languages. URL <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx> (2017-07-04).
- Grenfell, Michael; Kelly, Michael; Jones, Diana (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Bern: Peter Lang.
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine; McEvoy, William (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* [online]. URL <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> (2017-07-04).
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Il profilo del docente* [online]. URL <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil-normativa> (2017-07-04).
- MIUR (2014a). *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici. Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'a.s. 2012/2013* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf (2017-07-04).
- MIUR (2014b) «CLIL norme transitorie 2014-2015», nota nr. 4969 del 25 luglio 2014. URL <http://2.flcgil.stgy.it/files/pdf/20140801/nota-4969-del-25-luglio-2014-clil-norme-transitorie-2014-2015.pdf> (2018-03-22).
- MIUR (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale* [online]. URL www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (2017-07-04).
- Newby, David (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). A Reflection Tool for Language*

- Teacher Education* [online]. ECML; Council of Europe. URL http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf (2017-07-04).
- Ritchie, Jane; Spencer, Liz (1994). «Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research» [online]. Bryman, Alan; Burgess, Robert G. (eds.), *Analysing Qualitative Data*. London: Routledge, 173-94. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/7b71/8dc8ace7b9618361c14d2186fef9994b474a.pdf> (2018-03-22).
- Ziegler, Gudrun; Eskildsen, Line; Coonan, Carmel Mary; Ludbrook, Geraldine; Bottin, Cristina; De Matteis, Paola (2009). *Recommendations for Optimising Language Teacher Training in Europe* [online]. URL http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public_parts/documents/languages/ka2_am_143532_semlang.pdf (2017-07-04).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Museum Learning Through a Foreign Language The Impact of Internationalisation

Fabiana Fazzi

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract One of the most interesting effects of internationalisation is certainly the increase, in Italy, of museum educational programmes delivered through the means of a foreign language and based on the CLIL methodology. The aim of these programmes is for visitors to practise their foreign language skills in an authentic and stimulating context, while at same time developing their knowledge of science, art or other discipline related contents. Their target is mainly school-students, which is in line with current European policies that encourage member states to bridge the gap between in- and out-of-school language learning. This article will first offer a broad overview of how internationalisation has affected museum educational programmes in Italy. Thus, it will give an overview of museum and CLIL-based pedagogies, discussing the challenges encountered to integrate them through summarising Fazzi's evaluation of a CLIL museum programme. It will then outline a research project carried out in collaboration with the Civic Museum of Venice, through discussing (i) the steps taken in developing a CLIL museum programme at the Natural History Museum of Venice, (ii) the programme structure and (iii) the challenges encountered. The project, which is currently in its second year, adopts a participatory approach and involves the museum educational staff, the museum educator/researcher, and secondary school teachers and students.

Summary 1 Introduction. – 2 Museum-Based Pedagogy. – 3 CLIL-Based Pedagogy. – 4 Issues of Planning and Delivering CLIL in the Museum. – 5 The Current Research Project. – 6 Developing a CLIL Museum Learning Programme. – 6.1 Development Steps. – 6.2 The Programme Structure. – 7 Reflection on the Programme. – 8 Conclusion.

Keywords Internationalisation. CLIL. Non-formal learning. Museum learning.



1 Introduction

Within the context of internationalisation, for citizens of the European Union to be in the position to benefit from the opportunities that a border-free Single Market has to offer them, they need to develop a set of competences that are not only professional but also cultural and linguistic (European Commission 1995, 47; Baldacci, Frabboni, Margiotta 2012, 1). Indeed, according to the European Commission (1995, 47), European citizens are strongly encouraged to become proficient in at least two other community languages other than their mother tongue, as "language skills

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-31

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

facilitate working, studying and travelling across Europe and allow true intercultural communication” (European Commission 2006, 3). However, policy makers have long recognised that to reach such an ambitious goal, individuals need to be able to draw together knowledge and competences from various sources and contexts. This has led to the recognition of the role played by both non-formal and informal learning on language learning (Council of the European Union 2014), and thus to a diversification of foreign language learning opportunities across different learning settings.

A particularly interesting phenomenon in this regard has been the increase, in Italy, of museum learning programmes aimed at developing visitors’ foreign language skills. Unlike the traditional guided tours offered to tourists, these programmes are specifically designed to offer visitors the opportunity to use and develop their foreign language skills in a more stimulating and authentic environment than the traditional classroom. However, what is striking is that most museums refer to the use of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology as the pedagogical framework underpinning these programmes. This is not surprising given that the recent Reform of Italy’s second cycle of education (2003, implemented through Ministerial Decrees 87, 88, and 89 in 2010) made the teaching of a subject in a foreign language mandatory in the final (fifth) year of upper secondary education (see Cinganotto 2016, 383-4).¹

As showed in a study conducted on teachers’ perceptions of field trips, the most dominant and important factor for choosing the site for the field-trip experience is the degree to which this experience fits the school-based curriculum (Anderson, Zhang 2003, 8). That of “curriculum fit” is documented to be an issue transversal to different school grades and countries (see also Anderson, Kisiel, Storksdieck 2006) and is the reason why museums pay so much attention to the changes happening in the school curriculum. From this perspective, the recent ‘emergence’ of CLIL in Italian museums’ educational provision seems to be a direct consequence of CLIL becoming mainstream in Italy.

In an attempt to prove the veracity of this statement, we administered an online questionnaire to museums across Italy in 2016. The questionnaire was aimed at (i) understanding the motivations behind the provision of museum learning programmes through a foreign language and (ii) exploring their aims, contents and methodology.

1 According to the Reform Law, these are the instructions for the *licei* and *istituti tecnici* (technical schools) (Cinganotto 2016, 383):

- the teaching of a subject in a foreign language is to be offered in the final (fifth) year at *licei*; any curricular subject can be chosen;
- the teaching of a subject in a foreign language is to be offered in the final (fifth) year at technical schools; the subject must belong to “specialisation” area;
- the teaching of two subjects in two foreign languages is to be offered in the final three years at *licei linguistici*.

In answering to the question “Why did you decide to offer an educational programme through a foreign language” in our questionnaire, two respondents said:

In Alto Adige our community is bilingual – and increasingly multilingual. The everyday reality of everyone in Bozen is multilingual. Especially in the educational system, in which teaching is delivered more and more through the CLIL methodology. As our collection has a selection of art and language artworks, we decided to start from there. (Museion, Museum of Contemporary Art of Bozen)

We have responded to the inclusion of CLIL in the school curriculum and we thought it was indispensable for us to adapt our educational provision. (Associazione Didattica Museale, Milano)

Despite the low response rate to the questionnaire, we believe that the increase of CLIL museum programmes² addresses the need of museums to internationalise their educational provision in accordance with the changes affecting the Italian school system.

However, as “museums do not operate within the same confines and curriculum structures of schools” (Anderson, Zhang 2003, 36), one may wonder how these museums are integrating museum and CLIL-based pedagogies.

Following an overview of museum and CLIL-based pedagogies, this article will outline a participatory research project carried out in collaboration with the Civic Museum of Venice, through discussing (i) the steps taken in developing a CLIL museum programme at the Natural History Museum of Venice, (ii) the programme structure and (iii) the challenges encountered.

2 Museum-Based Pedagogy

As Kelly (2002, 13) claims, “museum learning is ‘messy’ and complex and studying it is challenging and requires a range of responses”. Unlike classroom learning, “which is composed of linear sequences units that rely on prior knowledge and previously learned scientific concepts, museum-based learning occurs in short time units, does not require continuity, and relies on curiosity, intrinsic motivation, choice and control” (Bamberger, Tal 2006, 77).

2 A recent Google search showed that the number of CLIL museum learning programmes almost doubled from 2016 to 2017. Indeed, we are now in the process of administering the online questionnaire again, with the aim of better defining the state of the art of such programmes in Italy.

Indeed, what makes a visit to a museum different from any other kind of experience is the presence of objects or *realia* (Weil 2002, 72), which promote visitors' active learning, through the engagement of their multiple intelligences (Gardner 1993) and senses. Museum objects also trigger interest, as they are either attractive or odd, and thus encourage learning beyond the museum experience. Moreover, museum objects allow visitors to establish cross-curricular connections (Hooper-Greenhill 1994, 232), triggering a profound sense of empowerment, which seems to last even long after the visit.

In discussing the factors that affect museum-based learning, Falk and Dierking (2000, 11) claim that museum learning results from the "never-ending interaction" of three contexts - personal, socio-cultural and physical - "over time in order to make meaning". These three contexts are neither separate nor stable, but change through time, and contain factors that affect learning, and are specifically pivotal to museum learning experiences. They can be divided as follows (Falk, Dierking 2000, 137):

- *Personal Context*: motivation and expectations; prior knowledge, interests and beliefs; choice and control.
- *Sociocultural Context*: within-group sociocultural mediation; facilitated mediation by others.
- *Physical Context*: advance organizers and orientation; design; reinforcing events and experiences outside the museum.

However, when considering the specific target of field trips, Eshach (2007) comes to the conclusion that a fourth context, the *Instructional Context*, which accounts for the teaching context, needs to be added to Falk and Dierking's. In particular, DeWitt and Storcksdieck (2008) claim that in order to support better field trips best practice, teachers need to be made aware of the pivotal role they play in mediating such experiences and of the importance of planning pre- and post-visit activities to increase students' both cognitive and affective learning.

The best way to explore these factors is by looking at them in relation to DeWitt and Osborne's (2007) *Framework for Museum Practice*. The goal of this framework is to maximise the effectiveness of field trips to museums by addressing the factors outlined above through practical principles:

- Principle 1: Adopting the perspective of the teacher
- Principle 2: Providing structure
- Principle 2a: Reduction of "novelty effect"
- Principle 2b: Reinforcement of the learning experience
- Principle 3: Encouraging joint productive activity
- Principle 3a: Discussion among peers and with adults
- Principle 3b: Curiosity and interest
- Principle 3c: Choice and control

- Principle 3d: Cognitive engagement and challenge
- Principle 3e: Personal relevance
- Principle 4: Supporting dialogue, literacy and/or research skills.

According to Principle 1, museum educators need to get acquainted with current teacher practice on school field trips, teacher objectives for these visits, and contextual factors which can impact how teachers conduct on such excursions, including what they do before and after in the classroom (DeWitt, Storksdieck 2008, 188). Principle 2 regards the field trip's degree of structure. According to DeWitt and Storksdieck (2008, 186), if adequately designed, worksheets are perceived by both teachers and students as supporting learning. From Bamberg and Tal's (2007, 30) research, it seems that students are more engaged in worksheets that offer "some kind of structured task or direction", but also allow "some choice and control in exploring an exhibition". In outlining the recommendations for designing successful worksheets, McManus (1985 quoted in Bamberger, Tal 2007, 30) claims that worksheets should: encourage observation, allow time for observation, refer to objects rather than labels, be unambiguous about where information might be found, and encourage talk among group members.

Principle 2a takes into consideration the novelty phenomenon (physical context in Falk, Dierking 2000, 55), which refers to the fact that while frequent visitors pay more attention to the exhibition, new visitors focus their attention on orientation, way-finding, behaviour modelling and general efforts to cope with novelty.

Also important in relation to the physical context, despite its not being referred to in DeWitt and Osborne's (2007) framework, is the design of the museum/exhibition. As learning is highly situated, people are affected by how a space is physically organised, both as regards what they observe and what they remember. According to Falk and Dierking (2000, 57), even the absence or presence of adequate seating can have an impact on visitors' learning as much as lights and noise.

Principle 2b also deals with the physical context and the necessity of integrating the museum visit into the school curriculum. According to DeWitt and Osborne (2007, 690), "resources should also support follow-up activity that builds upon content encountered during the visit". However, in studying the Israeli museum context, Falk and Dierking (2005) found that, of the thirty teachers taking part in their study, only eight connected the topic of the museum trip to what was being learned in school and only three said that they would talk about the visit, while others stated that they would not do anything beyond the visit itself (Falk, Dierking 2005, 928). Indeed, according to Griffin (2004), it seems clear that teachers have a difficult time understanding "the premises of learning in informal environments, such as learning through play and direct involvement with phenomena"

and the way they can link the museum visit to the school curriculum.

In regard to the situation just outlined, Mathewson-Mitchell (2007, 9) stresses the importance of training teachers so as to enable them to best use museums and take full advantage of their learning potential. In particular Hooper-Greenhill (1994, 244) highlights that teachers are not always clear about what is possible to do in a museum and this usually leads to their objectives not being completely formed. Thus, she suggests a pre-planning moment in which the museum staff explains the potential of the museum and discuss the specific visit with teachers. Moreover, she also claims that, if possible, teachers should visit the museum and get acquainted with the environment before taking the students. She further suggests that, in order to support teachers in planning their field trip to a museum, the museum staff should visit the schools, offer teachers' workshops and/ or provide notes and other written materials (244).

Principles 3 and 3a address the sociocultural context. As Falk and Dierking well highlight, because humans are primarily social animals who share knowledge and experience within delimited communities, "learning is both an individual and a group experience" (2000, 50). For this reason, the sociocultural dimension of any learning situation is pivotal as regards "people's ability to remember the experience" and shape "subsequent experiences with the same objects, ideas or events" (Falk, Dierking 2000, 92). This is why DeWitt and Osborne (2007, 690) promote the use of collaborative tasks that spring discussion and dialogue among students but also between students and teachers.

Principles 3b to 3e deal with the personal context. According to DeWitt and Osborne (2007, 690), "resources should be developed with a focus on evoking pupils' curiosity and allow them to pursue their own interests", but they should also provide students with choice and control over what they are learning, engage them cognitively in a challenging matter and be personally relevant. The reference here is to what Csikszentmihalyi calls the 'flow' experience (Csikszentmihalyi, Hermanson 1995), which entails "a feeling of deep involvement and effortless progression" (Hooper-Greenhill 1994, 153), related to the concept of intrinsic motivation. As Hooper-Greenhill (1994, 153) claims, the possibility of experiencing 'flow' depends upon the satisfaction of the following conditions (Falk, Dierking 2000, 24): the task must match or be attainable by the present ability of an individual to perform, the focus of attention must be limited to a small number of stimuli, all the senses must be involved, the experience must contain coherent and clear goals for action, and the experience must provide clear and unambiguous feedback.

Equally important are also the role of choice and control over learning. People are particularly motivated to learn when they feel they have control over what they are learning. It is now widely accepted that learning occurs through the individual's personal and social meaning-making of

sensory data. From this point of view, learning is a continuous process of construction of new meanings on the basis of prior knowledge and understanding (Falk, Dierking 2000, 27) and is subjected to the individual's choice and control.

3 CLIL-Based Pedagogy

CLIL (Content Language and Integrated Learning) is an umbrella term, which was first developed by the European Network of Administrators, Researchers and Practitioners (EUROCLIC) in the mid 1990s and can be defined as:

any educational situation in which an additional language and therefore not the most widely used language of the environment is used for the teaching and learning of the subjects other than the language itself. (Marsh, Langé 2000 quoted in Marsh, Wolff 2007, 16)

Marsh and Langé (2000 quoted in Marsh, Wolff 2007, 16) assert that there are three necessary points to make as regards this definition. Firstly, the CLIL approach is concerned and aims to improve both students' foreign language and content competence. Secondly, in the CLIL context, foreign language and content are viewed as a whole and learnt in integration. Finally, even though the foreign language is used as the medium of instruction, there needs to be time for focussing upon it when necessary and in order to support and facilitate the learning of the content.

As CLIL provision has expanded throughout Europe in the last few years, several researches have reported the benefits of integrated learning (see Coyle 2010; Meyer et al. 2015). CLIL has certainly addressed the need for a more authentic use of the foreign language, responding to Cazden's (quoted in Mohan 1986, 2) theory that "language is learned, not because we want to talk or read or write about language, but because we want to talk and read and write about the world".

However, as Meyer (2010, 13) points out, "embracing the CLIL approach does not automatically lead to successful teaching and learning". One of the issues in CLIL is indeed the fact that "the level of the vehicular language is unlikely to match the learner's cognitive level" (Coyle 2010, 55), thus requiring teachers to well think their methodology to ensure students were to understand the contents.

Several conceptual frameworks have been proposed to support teachers' planning of CLIL units. One of the most known is the *4Cs framework*, developed by Coyle (2006) and based on the integration of four dimensions: culture, communication, content, and cognition. According to the author, learning in CLIL contexts should be the result of students' development

of content knowledge and competences, through the active engagement of their cognitive skills, their interaction in the communicative situation and their development of intercultural awareness.

One of the core elements of CLIL is scaffolding. As Meyer (2010, 15) argues, students in CLIL need scaffolding “to help them cope with language input of all sorts”, by: reducing the cognitive and linguistic load of the content/input,³ enabling students to accomplish a task, through appropriate and supportive structuring, and supporting students’ written and oral language production, through providing them with phrases, subject specific vocabulary and collocations, and thus boosting students’ cognitive academic language proficiency (CALP).

Together with scaffolding, what seems to be necessary in a CLIL environment is the adoption of a cooperative learning approach. According to Cohen (quoted in Guazzieri 2008, 84), cooperative learning can be defined as:

any type of small group work where students can take part in accomplishing a collective task, which has been assigned by a teacher, but not carried out under the teacher’s direct supervision.

The benefit of adopting a cooperative learning approach is both quantitative and qualitative (Coonan 2012, 174). As regards the quantity of students’ interaction in cooperative learning, students, working into groups or pairs, are all simultaneously and actively engaged in solving a task (174). At the same time, in terms of quality of students’ interaction, adopting a cooperative learning approach means that students have to negotiate the meaning of the message and, thus, plan their output, developing their dialogic competence in the foreign language (174). Nevertheless, the success or failure of adopting a cooperative learning approach, and the resulting interaction among the students, depends on how tasks are planned and implemented in the CLIL context.

According to Coonan (2006, 58), even though the CLIL syllabus should not be seen as a task-based syllabus, tasks occupy a forefront position in the CLIL curriculum, as “it is only through the tasks done that the learner can reach the objectives specified for the content”.

Ellis (2003, 16) defines a task as a:

³ According to Coonan (2012, 148-9), teachers can facilitate students’ comprehension, through using discourse management and repair strategies, such as: discourse markers, repetitions, practical examples, summaries, definitions, synonyms, stressed intonation to emphasise important words/concepts, rephrasing, elicited questions and so on. In addition, teachers can also use the following materials: *realia* and images, body gestures, activities that illustrate the content, graphic organisers to visually present consequences, sequences, associations and so on.

workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve one outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way in which language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes.

Several task designs have been proposed through the years (see Ellis 2003, 243), but they all have in common three stages. The following model is an adaptation of Willis (1996, 38):

- *Pre-task*: in this phase, the teacher explores the topic with the class, helps students to understand instructions and prepare, and activates students' topic related words and phrases.
- *Task-cycle*: *Task* - students do the task in pairs or small groups while teacher monitors; *Planning* - students prepare to report to the whole class (oral and written) how they did the task, and/or what they decided/discovered; *Report* - some groups present their reports to the class, or exchange written reports and compare results.
- *Post-task*: in this phase, the teacher focuses on the language students used in the other two stages.

What is most important about this model is its flexibility. Indeed, according to Willis (1996, 41), "there are many ways in which the components within the framework can be weighted differently and adapted to suit learners' needs". Depending on the complexity and duration of the task and the more or less familiarity with the topic, one lesson could allocate two or more cycles or, viceversa, the framework could be split in two lessons (41). Also, if there is no time for the *focus on form* of the *Post-task*, this could "be prepared for homework, and reviewed during the next lesson" (41).

Authors (see Prabhu 1987 quoted in Coonan 2008, 56; Willis 1996) have classified tasks in different types according to the cognitive operations they involve. In particular, Doyle (1983 quoted in Coonan 2008, 56) identifies four types of tasks (*memory tasks*, *procedural or routine tasks*, *comprehension or understanding tasks*, and *opinion tasks*), while Prabhu (quoted in Coonan 2008, 56) refers to three types (*reason-gap*, *opinion-gap*, and *information-gap*). What is important to keep in mind is that to assure quality in CLIL units, students need to be provided with tasks, which focus on different kinds of inputs and develops different kinds of lower and higher thinking skills.

In *La lingua straniera veicolare*, Coonan (2012) asserts that in order to plan a CLIL curriculum, the following components need to be taken into consideration: context, learning situation, aims, objectives, linguistic needs, contents, methodology, timetable, evaluation. These components will be taken into consideration when describing the programme structure in paragraph 6.

4 Issues of Planning and Delivering CLIL in the Museum

In evaluating a CLIL museum programme in Northern Italy, Fazzi (2014) pointed out that there is an array of factors that need to be taken into consideration when planning and delivering CLIL in the museum context. For instance, in many cases, teachers and museum educators were not on the same page in terms of objectives, contents and even awareness of students' foreign language and subject-specific competences. Results of the study suggested that there was confusion in relation to what CLIL really is and the tasks suffered sometimes of a focus on form rather than on meaning/content.

The lack of communication, on many levels, together with issues related to the specificity of the museum context, resulted in limited engagement on the part of the students during the museum visit. Problems were also identified as regards the contents, making it all the more clear that to be successful a museum visit has to be linked to the school curriculum (Fazzi 2014, 115). Indeed, according to the author, studies on museum-school collaboration have widely showed that school groups "are unlikely to make much use of museums unless their provision related fairly closely to the areas that have been studied" (Hooper-Greenhill 1994, 312). Also, the 'curriculum fit' effect (see Anderson, Kisiel, Storksdieck 2006, 379) assures that students integrate their formal knowledge and competences and allows them to make valuable connections.

In terms of methodology, two elements stood out quite strongly: the need for a well structured school-museum collaboration and the necessity of creating a museum curriculum based on task-based methodology (see Coonan 2008, 54). In particular, the discussion of the data showed that what was always missing was the creation of tasks which complexity matched students' language and cognitive abilities.

Fazzi (2014) also highlighted how, in some cases, students were not provided with enough scaffolding. Indeed, she claimed that when considering that participating in a CLIL museum tour requires students to recognise and engage with art contents (visual, oral and written) through carrying out cognitive operations in a foreign language, careful designing and presentation of tasks, as well as different scaffolding strategies, is mandatory.

5 The Current Research Project

Considering the context described in the previous paragraphs, in 2015 we initiated a participatory research project in collaboration with the Civic Museums of Venice, with the aim of designing a pedagogical framework that would support the development and delivery of CLIL museum learning programmes. Taking the literature presented above as a point of departure, we established that, to be successful, such a framework would have to: respond to the dynamics of museum learning, scaffold and encourage students' interaction with museum contents through a foreign language, and promote the integration of the CLIL museum visit in the upper secondary school curriculum. To meet these conditions, we involved the Museum Education Director of the Civic Museums, the Science Museum Educators working at the Natural History Museum, and the author of the current article (Ph.D. Student in Language Education at Ca' Foscari University of Venice).

Together, we developed three CLIL museum learning programmes: two art-English museum learning programmes (Ca' Rezzonico, Museum of XVIII Century Venice, and Ca' Pesaro, Museum of Modern Art) and one science-English museum learning programme (Natural History Museum). The steps we took in developing each programme were discussed during several staff meetings, which were recorded and shared on a Google Drive document, allowing every participant to add notes and reflections to what had been discussed during the meetings.

The development process resulted in the creation of museum visit materials aimed at secondary school students and of a document outlining aims, contents and methodology of the programme so to help teachers prepare for the museum visit.

At the end of the development process, each programme was piloted before being offered to the wider secondary school audience.

The current article will only focus on (i) the steps that were taken to develop the CLIL museum learning programme at the Natural History Museum, (ii) the programme structure and (iii) the challenges encountered. It will not delve into the data collected to understand the impact of the programme on students and teachers, as this will be further discussed in future articles. However, a brief mention to the responses of students and teachers during the pilot session will be made.

6 Developing a CLIL Museum Learning Programme

This section is divided into two paragraphs. In the first one, the ‘story’ of how the CLIL museum learning programme was developed will be outlined. In the second one, Coonan’s (2012) CLIL curriculum format will be used to describe the different components of the programme structure.

6.1 Development Steps

In the summer of 2016, a collaboration started between the author of the current article and the two Science Museum Educators responsible for the planning of all the educational programmes offered at the Natural History Museum in Venice (henceforth ‘the museum’). Before we met, the museum was already running an educational programme through English in collaboration with an external educational company. However, the Science Museum Educators were not satisfied with the programme as the results of the teachers’ online questionnaires, administered at the end of the museum visits, showed a very low level of satisfaction. In particular, the programme, which consisted of a treasure hunt in the museum halls, only focused on the learning of scientific vocabulary, and did not meet teachers’ expectations in relation to the learning of scientific contents. Hence, we took the following steps to develop a CLIL museum learning programme that would integrate science and foreign language learning in a way that would respond to teachers and the museum’s needs and expectations:

1. The Science Museum Educators took part in a short CLIL training course (September 2016) aimed at school teachers and organised by the Ca’ Foscari University of Venice; the aim was for them to (i) understand the pedagogical principles underpinning the CLIL methodology, and (ii) get familiar with the requirements set by the Ministry of Education in terms of CLIL delivery in the school system.
2. We discussed the profile of the museum educator that would deliver the programme. Despite the preference for an educator with a strong science background, we decided that high competences in the FL (English) and in the CLIL methodology would be preferred in this case. Thus, we chose the author of the current article to deliver the programme: she has been an art museum educator for 5 years, and has a background as an English teacher and a CLIL teacher trainer and researcher but no Science degree. This is the reason why we opted for a ‘teaching team’: the Science Museum Educators trained the author of the current article in the science contents and inquiry-based pedagogy of the programme; on the other hand, the author of the current article offered her expertise in CLIL learning and teaching.

3. In order to align the museum educational programme to the secondary school curriculum, we consulted a high secondary school teacher of Biology, trained in the CLIL methodology. Together we opted for the theme of “Animal classification: homologous and analogous structures”, which would fit the science curriculum of first and second year high secondary school students.
4. We set the content and language aims and started developing the materials, taking the materials already in use for another programme (see Biondi et al. 2013), based on IBSE⁴ methodology, as a springboard for further changes and developments. We also devised a glossary, complete of words and images, that would support students’ use and learning of scientific vocabulary and of classroom language during the museum visit. We worked on the planning of the programme for 5 months. The Science Museum Educators set the content objectives, while the author of the current article defined the language objectives and gave methodological support on how to balance the cognitive and linguistic load of the programme. In addition, she offered technical linguistic support.
5. We devised a document with aims, contents, and methodology of the programme to be sent to teachers after they booked a museum visit, and offered them further phone and e-mail support to prepare for the museum visit.
6. We piloted the programme with a first year high secondary school group in January 2017.

4 According to Pedaste et al. (2015, 48), IBSE (Inquiry Based Science Education) “is an educational strategy in which students follow methods and practices similar to those of professional scientists in order to construct knowledge. It can be defined as a process of discovering new causal relations, with the learner formulating hypotheses and testing them by conducting experiments and/or making observations. Often it is viewed as an approach to solving problems and involves the application of several problem solving skills. Inquiry-based learning emphasizes active participation and learner’s responsibility for discovering knowledge that is new to the learner. In this process, students often carry out a self-directed, partly inductive and partly deductive learning process by doing experiments to investigate the relations for at least one set of dependent and independent variables”.

6.2 The Programme Structure

We developed the programme structure through adapting Coonan's (2012, 122) model for planning a CLIL curriculum:

Context	The programme takes place at the Natural History Museum of Venice. It is specifically devised for 1st and 2nd year high secondary school students, but it is open also to other school grades. The programme would ideally fit the science curriculum, but no specific pre- and post-visit activities are suggested.
Learning situation	The programme is a non-formal activity, which lasts 2 hours. A trans-languaging approach is used, with the main language of delivery being English but with a strategic use of Italian when necessary.
Aims	To offer students the opportunity to learn about animal classification through English in an authentic and stimulating context.
Objectives	<ul style="list-style-type: none"> - Science objectives: (i) to use the principles of scientific inquiry correctly; (ii) to understand the difference between homologous and analogous structures through observing the museum specimens; (iii) to identify the morphological characteristics of the animal groups; (iv) to complete a cladogram on the basis of homology. - Language objectives: (i) to learn and use scientific vocabulary related to animal classification; (ii) to develop the four language skills in English in relation to the topic of animal classification; (iii) to encourage students to interact in English with their peers and the museum educator in an authentic context; (iv) to understand instructions in English. - Transversal objectives: (i) to work in groups collaboratively; (ii) to develop observational and critical thinking skills; (iii) to develop orientation skills through successfully using a museum map.
Linguistic needs	A2 level in the English language.
Contents	Animal classification; homologous and analogous structures.
Methodology	<p>The programme is divided in four main stages (Welcome and Ice breaker, Task, Final remarks) described below.</p> <ul style="list-style-type: none"> - In the Welcome stage, the museum educator welcomes the school group, introduces herself, and asks general questions (<i>Where are you from? Is it your first time at the museum?</i>). The students are then asked to leave their backpacks in the cloakroom and follow the museum educator in the workshop room. After dividing the students into groups of 3/4 people – with the help of the school teacher – the museum educator leads an Ice breaker. Both the first and second stages are important as they help create a positive atmosphere and lower students' affective filter. - Task (developed through adapting Willis' 1996 <i>task</i> model as presented in § 3): <i>Pre-task</i>: the museum educator introduces the topic and explains the aims and rules of the museum visit (learning agreement). In addition, she helps students to understand the instructions and activates students' knowledge of words and phrases related to animal classification. At the end of this stage, the museum educator distributes the materials for the 1st part of the <i>Task-cycle</i>.

Task-cycle

1st part: self-guided session in the museum halls

In their groups, students collect information on homologous and analogous structures through autonomously engaging with specimens in the museum galleries. This is an inductive stage, as students have to derive the features that distinguish the two structures through completing a listening activity, a diagram, and a table (worksheet 1 and 2).

2nd part: museum educator-guided session in the workshop room

Students come back in the workshop room and, together with the museum educator, correct worksheet 1 and 2, completed autonomously during 1st part of the *Task-cycle*. Thus, they are asked to work on the *outputs* of the task: definitions of the two types of structures (worksheet 3) and completion of the cladogram (worksheet 4). During both phases, students are actively involved in problem solving and meaning making through a co-constructive process that aims to develop their scientific competence.

Post-task: the museum educator focuses on some of the words students used during the activities in the *pre-task* and *task-cycle*.

- In the Final remarks stage, the museum educator praises students' English skills, while encouraging them to come back to the museum again in the future.

Timetable and Evaluation	These two components do not fit within the museum context and are not taken into consideration.
---------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

7 Reflection on the Programme

In this paragraph, we focus on the challenges encountered in integrating CLIL and museum based pedagogies while developing the CLIL museum programme.

First of all, while a school CLIL curriculum or module is usually planned with a specific group of students in mind, and the teacher well knows their students' language skills and content knowledge, in the museum context, the CLIL museum learning programme is aimed at a wider audience, and it is up to the museum educator to adapt the standardised structure to the specific group of students.

This is the reason why we provided scaffolding in different ways across all stages of the programme. The glossary, for example, proved to be very useful during the pilot session whenever students had to deal with new scientific words. Also, students were encouraged to ask questions using the classroom language section with the aim of completing successfully the *Task-cycle*.

However, during the pilot session, we realised that to only give verbal instructions for the completion of the 1st part of the *Task-cycle* was too demanding for the students. They seemed confused about how to use the

museum map and the materials to complete the activities on Worksheet 1 and 2. Thus, we decided that, with the following groups, we would work in plenary in the first two galleries and only then we would leave the students work autonomously. Also, the 2nd part of the *Task-cycle*, in which the students were asked to come up with a definition of homologous and analogous structures, proved to be cognitively difficult for them and we turned the definitions into a guided filling the gap activity.

We also came to the conclusion that the time allocated to the museum visit is so little that the *post-task* (focus on form) would most successfully be dealt with at school after the visit. Indeed, we think that the museum experience should focus on understanding and communicating meaning, developing curiosity and encouraging motivation, while activities aimed at developing students' academic competence should be planned by teachers both before and after the visit. Even though we sent teachers a document with an outline of the programme, a choice was made not to give them any specific recommendation as to what activities to do before and after the visit. However, we do feel that more support should be given to teachers if we want to maximise students' learning and motivation resulting from such an experience (i.e. teacher training workshops).

After the pilot session, students said they enjoyed speaking in English in a different, stimulating context and work collaboratively in the museum galleries while engaging with authentic contents. They also claimed they learnt new vocabulary, but were a bit disappointed by the fact that they did not have time to tour the museum galleries at their pace.

However, overall, most of the students expressed the wish to come back to the museum and repeat the experience, showing the high potential that taking part in such an experience has for students' motivation to learn through a foreign language outside of the school context.

8 Conclusion

Integrating CLIL- and museum-based pedagogies is a challenging enterprise and requires the cooperation of actors, from different institutions, willing to share their competences and knowledge.

Indeed, the only way to prepare students within and for an international society is that of providing them with opportunities that bridge the gap between the school and the world beyond.

The steps followed in developing the CLIL museum programme were the result of a participatory research project, and thus do not allow overall generalisations, but they may function as a model of development and organisation for others.

Unfortunately, this article is not exhaustive of all the factors involved in planning a CLIL museum programme nor it is of all the challenges en-

countered, but we do feel it is a first step in tackling a phenomenon, which has become increasingly popular in the Italian context. However, further research is certainly needed both in relation to designing a model and to understanding its impact on students' learning and motivation. This is exactly what we plan to do in the future.

References

- Anderson, David; Zhang, Zuochen (2003). "Teaching Perceptions of Field-trip Planning and Implementation". *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- Anderson, David; Kisiel, James; Storksdieck, Martin (2006). "Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries". *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-86.
- Baldacci, Massimo; Frabboni, Franco, Margiotta, Umberto (2012). *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Pearson.
- Bamberger, Yael; Tal, Tali (2007). "Learning in a Personal Context: Levels of Choice in a Free Choice Learning Environment in Science and Natural History Museums". *Science Education*, 91(1), 75-95.
- Biondi, Laura; Favaretto, Barbara; Fusco, Margherita; Mizzan, Luca (2013). "Dalla wunderklass al Museo di Storia natural: progetto spirituale sulla classificazione degli animali". *Museologia scientifica*, 7(1-2), 132-7.
- Carr, Julie (2013). "It's Not about Language, It's about the People. Do ESOL Learners Benefit from Engagement with the Museum?". Unpublished Master's Thesis. University of Leicester.
- Cinganotto, Letizia (2016). "CLIL in Italy: A General Overview". *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Coonan, Carmel (2006). "Taking the Matter to Task". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 55-70.
- Coonan, Carmel Mary (2012). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET.
- Council of the European Union (2014). "Conclusions on Multilingualism and the Development of Language Competences" [online]. *Education, Youth, Culture and Sport Council Meeting* (Brussels, 20 May). URL http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/press-data/en/educ/142692.pdf (2017-07-03).
- Coyle, Do (2006). "Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers" [online]. URL https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_motivating_learners_and_teachers.pdf (2017-07-03).
- Coyle, Do (2010). "Post-Method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings". Zarobe, Yolanda; Ruiz de

- Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (eds.), *CLIL: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. USA: Peter Lang, 49-73.
- Csikszentmihalyi, Mihaly; Hermanson, Kim (1995). "Intrinsic Motivation in Museums: What Makes Visitors Want to Learn?". *Museums News*, 74(3), 67-75.
- Dewitt, Jennifer; Osborne, Jonathan (2007). "Supporting Teachers on Science-Focused School Trips: Towards an Integrated Framework of Theory and Practice". *International Journal of Science Education*, 29(6), 685-710.
- Dewitt, Jennifer; Storksdieck, Martin (2008). "A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future". *Visitor Studies*, 11(2), 181-97.
- Ellis, Rod (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eshach, Hofstein (2007). "Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education". *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-90.
- European Commission (1995). "Teaching and Learning: Towards the Learning Society" [online]. White Paper on Education and Training. Brussels: European Commission. URL http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (2017-07-03).
- European Commission (2006). "Europeans and their Languages" [online]. Special EUROBAROMETER 243. URL http://ec.europa.eu/commfront-office/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (2017-07-03).
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn Diane (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: Altamira Press.
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn Diane (2005). "Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition". *Science Education*, 89(5), 744-78.
- Fazzi, Fabiana (2014). "A Museum Study Programme for Students of a Foreign Language: Issues in Planning and Implementation" [Tesi di Laurea magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia. URL <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/4710/843931-1180894.pdf?sequence=2> (2017-07-03).
- Gardner, Howard (1993). *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana.
- Griffin, Janette (2004). "Research on Students and Museums: Looking More Closely at the Students in School Groups". *Science Education*, 88(4), 59-70.
- Guazzieri, Annavaleria (2008). "Conoscenza dell'apprendimento cooperativo da parte degli insegnanti CLIL". Coonan, Carmel Mary (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39, 1-2.
- Hooper-Greenhill, Eilean (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.

- Kelly, Lynda (2002). "What is Learning...and Why Do Museums Need to Do Something About It?". *Paper presented at Why Learning? Seminar*. Sydney: Australian Museum; University of Technology. URL <https://australianmuseum.net.au/uploads/documents/9293/what%20is%20learning.pdf> (2017-07-03).
- Marsh, David; Wolff, Dieter (eds.) (2007). *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mathewson-Mitchell, Donna (2007). "A Model for School-Based Learning Informal Settings" [online]. *Paper presented at the AARE Conference* (Fremantle, November 25-29). URL <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/mat07094.pdf> (2017-07-03).
- Meyer, Oliver (2010). "Towards Quality CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies". *Pulse*, 33, 11-29.
- Meyer, Oliver; Coyle, Do; Halbach, Ana; Schuck, Kevin & Ting, Teresa (2015). "A Pluriliteracies Approach to Content and Language Integrated Learning. Mapping Learner Progressions in Knowledge Construction and Meaning-Making". *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 47-57.
- Mohan, Bernard A. (1986). *Language and Content*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Pedaste, Margus; Maeotz, Mario; Siiman, Leo A.; de Jong, Ton; Van Riesen, Siswa A.N.; Kamp, Ellen T.; Manoli, Costantinos; Zacharia, Zacharias C.; Tsourlidaki, Eleftheria (2015). "Phases of Inquiry-Based Learning: Definitions and the Inquiry Cycle". *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Weil, Stephen (2002). *Making Museums Matter*. Washington; London: Smithsonian Institution Press.
- Willis, Jane (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL

Marcella Menegale

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The integration of CLIL programmes in the curriculum implies substantial choices that each teacher often performs individually, in the absence of ministerial directives that indicate which topics or contents to focus on. The present study aimed at investigating how CLIL teachers are addressing this need, what kind of factual selection they make both at the level of the disciplinary syllabus and at the level of the general curriculum, what guides their choices and what their motivations are. The objective of the research was to possibly identify commonalities that could sustain new CLIL teachers in their future curricular planning.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Aspetti da considerare nella progettazione di un curriculum integrato CLIL+L1. – 2.1 I contenuti del curriculum integrato. – 2.2 La collaborazione dei docenti in un curriculum integrato. – 2.3 Modalità di svolgimento e valutazione. – 3 Lo studio. – 3.1 Raccolta dei dati e analisi. – 3.2 Caratteristiche dei docenti. – 3.3 Caratteristiche dei percorsi CLIL. – 3.4 Analisi a. linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL. – 3.5 Analisi: b. linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato. – 3.6 Analisi: c. tipo di collaborazione con insegnante di LS. – 4 Discussione. – 5 Conclusioni e implicazioni per la ricerca e la didattica.

Keywords Content and Language integrated learning. Integrated curriculum. Content subject teacher. Team teaching.



1 Introduzione

Un importante passo compiuto verso l'internazionalizzazione della scuola italiana è stato il diffondersi di percorsi didattici basati sull'insegnamento di contenuti disciplinari attraverso una lingua straniera, e, più in particolare, dell'approccio CLIL (Content and Language Integrated Learning). Nonostante sia tuttora arduo comprendere a pieno quali siano gli effetti del CLIL sull'apprendimento in quanto gli studi fino ad oggi effettuati sono difficilmente comparabili a causa delle numerose variabili in gioco (variabili come obbligatorietà o facoltatività, durata e intensità, età degli studenti al momento di inizio e livello di competenza linguistica, cf. Bruton 2011; Coyle 2007), la letteratura sul CLIL evidenzia diversi potenziali benefici legati a tale approccio. Ad esempio, la didattica CLIL associata all'uso di modalità di apprendimento esperienziale, di apprendimento cooperativo

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-32

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

e di attività di *problem solving* porta ad un maggiore sviluppo delle abilità linguistiche in studenti CLIL rispetto a studenti di classi tradizionali dove la didattica viene svolta in L1, grazie all'acquisizione di una competenza lessicale più vasta e di una produzione morfosintattica più complessa (Dalton-Puffer 2007; Lasagabaster 2008; Lorenzo, Casal, Moore 2010; Lo, Murphy 2010; Navés 2011). Tuttavia, sebbene la crescita di competenza linguistica sia l'obiettivo principale del CLIL, esistono altri aspetti che risulterebbero potenziati. Principalmente, si tratta di fattori affettivi come la motivazione e l'interesse verso l'apprendimento linguistico (Coonan 2012c; Lasagabaster 2011; Merisuo-Strom 2007; Seikkula-Leino 2007), e, in base ad alcuni studi, anche il senso di autoefficacia (Menegale 2018). Tutto ciò, contribuisce ad un accrescimento dell'autonomia di apprendimento. D'altra parte, però, la ricerca sul campo evidenzia anche delle criticità: ad esempio, la realizzazione di una didattica ancora troppo centrata sulla figura del docente e non abbastanza interattiva (Dalton-Puffer 2007; Menegale 2008a) e la difficoltà percepita dai docenti di gestire efficientemente una nuova organizzazione curricolare ai fini di un'integrazione reale dei percorsi CLIL nella didattica (Pavón Vásquez, Rubio 2010). Se realizzata in modo corretto, la didattica CLIL può 'rallentare' i ritmi del programma: proporre attività che favoriscano più partecipazione da parte degli studenti, lavoro di gruppo, riflessione critica, e autonomia di apprendimento, richiede anche processi più lenti e tempi più lunghi, che proprio in quanto tali permettono di raggiungere maggiore consapevolezza metacognitiva e un più profondo livello di comprensione dei concetti (in realtà, tali modalità di lavoro non sono appannaggio solo del CLIL, ma dovrebbero far parte della didattica della disciplina anche quando questa viene insegnata in L1, a scapito di un approccio di insegnamento frontale). Inoltre, la necessità di monitorare costantemente la comprensione sia linguistica che di contenuto degli studenti, obbliga il docente CLIL ad usare delle tecniche di supporto all'apprendimento duale, come ad esempio l'uso della ridondanza, di riformulazione, di esempi e dimostrazioni. Una delle principali preoccupazioni dei docenti, però, è che il dilungamento nei tempi causato da tutti questi passaggi comprometta il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento disciplinari, ovvero, non permetta di ottenere gli stessi risultati che gli studenti avrebbero potuto raggiungere attraverso un programma tradizionale in L1 (Pavón Vásquez, Rubio 2010). Sicuramente, per quanto detto fino ad ora, la maggior parte dei curricula in L1 includono una quantità di argomenti che difficilmente potrà essere affrontata interamente se si decide di rispettare la metodologia che la didattica CLIL presuppone. Di conseguenza, sarà necessario formulare dei nuovi curricula a partire da una selezione di temi e contenuti che, seppur ridotti nella quantità rispetto ai curricula tradizionali in L1, riescano comunque a garantire i necessari apprendimenti disciplinari, possibilmente favorendo un'interdisciplinarietà più significativa.

2 Aspetti da considerare nella progettazione di un curriculum integrato CLIL+L1

La rivisitazione del curriculum mira a 'far spazio' a percorsi CLIL che vanno ad intervallarsi, integrarsi, sostituirsi a percorsi in L1 e richiede pertanto delle scelte oculate sia a livello di sillabo delle singole discipline in cui rientra l'insegnamento veicolare sia a livello di curriculum complessivo. Gli aspetti implicati nell'elaborazione di un curriculum che includa dei percorsi didattici CLIL riguardano diversi ambiti: il 'cosa' (i contenuti del curriculum); il 'chi' (i docenti che pianificano il curriculum); il 'come' (le modalità di svolgimento del curriculum e di valutazione degli apprendimenti). Ciascun ambito verrà di seguito brevemente presentato.

2.1 I contenuti del curriculum integrato

Di fatto, integrare percorsi didattici CLIL a livello curricolare implica scelte sostanziali (Coonan 2012b; Lorenzo 2007; Wolff 2010) che spesso i docenti compiono in modo individuale, in mancanza di direttive istituzionali che indichino quali argomenti privilegiare. Adattare un curriculum per far sì che il contenuto di una disciplina sia insegnato in una lingua straniera genera un certo sospetto in coloro che credono che tale adattamento porterà inevitabilmente ad una *riduzione nella quantità* di contenuto disciplinare insegnato (Lorenzo 2007; Met 1998; Stoller 2004). Tuttavia, come scrive Ricci Garotti (2012, 19), «non è importante il *quanto* si impara, ma il *cosa e il come*».

Pavón Vásquez (2010, 39) propone una selezione dei contenuti disciplinari strettamente legata alla ricerca di «temi trasversali», ossia una raccolta di temi su cui più discipline convergono. La selezione di temi comuni non implica che questi debbano essere trattati dalle varie discipline in parallelo, ma piuttosto nel rispetto della fattibilità e della sequenzialità logica interna a ciascuna disciplina. I temi dovrebbero principalmente essere scelti in base a:

1. il loro valore emotivo, in quanto risvegliano l'interesse degli studenti;
2. le esigenze linguistiche e disciplinari degli studenti;
3. le esperienze pregresse e le preconoscenze degli studenti;
4. la quantità di tempo a disposizione.

Secondo Coonan (2012a), invece, se il percorso CLIL mira al raggiungimento degli obiettivi disciplinari previsti dal programma ufficiale, i contenuti saranno prima di tutto scelti in base a criteri di esigenza didattica e di rilevanza (rispetto agli obiettivi prefissati), pur nel rispetto del criterio di fattibilità.

Oltre al contenuto selezionato, Wolff (2010, 114) pone l'accento sugli altri due elementi che dovrebbero caratterizzare un curriculum CLIL, che riguardano:

1. gli aspetti linguistici necessari a interagire sul contenuto disciplinare;
2. le strategie di apprendimento necessarie per l'apprendimento dei contenuti disciplinari e linguistici.

Considerata l'inseparabile relazione tra lingua e contenuto e l'importanza di integrare contenuti disciplinari e competenze linguistiche, la collaborazione tra docente di disciplina non linguistica (DnL) e docente di lingua straniera (LS) è assolutamente auspicabile.

2.2 La collaborazione dei docenti in un curriculum integrato

Nonostante non ci sia una regolamentazione esplicita sulla collaborazione tra i docenti coinvolti in un curriculum integrato CLIL+L1, l'unione delle competenze dei due docenti dovrebbe sempre essere alla base della pianificazione di un percorso di didattica integrata lingua-contenuto. Purtroppo invece, i docenti si trovano spesso ad operare in contesti scolastici altamente individualistici, che poco si prestano ad un lavoro che sia veramente collaborativo, al di là dei momenti istituzionali di condivisione, più o meno partecipata, dei programmi (ad esempio a livello di collegio didattico). Essere parte di un team, però, è molto più di questo: significa decidere insieme, a partire dalle proprie conoscenze e competenze, andando oltre la visione del sapere (e del curriculum) come somma di nozioni suddivise in compartimenti stagni (Menegale 2014).

Metodi, strategie, risorse, tecniche e processi di valutazione dovrebbero essere discussi e concordati in sinergia così da caratterizzare l'intera fase di progettazione del percorso veicolare (Coonan 2012a; Menegale 2006): l'insegnante della DnL porterà nel team le competenze relative al contenuto disciplinare e alle abilità di studio su cui puntare (fissando gli obiettivi di conoscenze e competenze), mentre l'insegnante di LS porterà la sua competenza sulle tecniche didattiche mirate allo sviluppo linguistico. Ad esempio, secondo Coonan (2012b, 119), il supporto da parte del docente di LS può avvenire:

1. con suggerimenti su come facilitare la comprensione dei testi, correggere gli errori, ecc.;
2. incorporando nel programma di LS obiettivi linguistici legati al percorso CLIL.

Infine, entrambi i docenti porteranno la loro esperienza metodologica (generalmente più trasmissiva quella dell'insegnante di DnL e più comunicativa quella dell'insegnante di LS) e la loro conoscenza degli studenti con cui affronteranno il percorso CLIL.

2.3 Modalità di svolgimento e valutazione

Le modalità di svolgimento di un curriculum integrato CLIL+L1 possono essere molteplici. Le variabili riguardano principalmente quante ore sono dedicate al percorso CLIL, quante discipline vengono insegnate attraverso la lingua veicolare, in che modo il percorso CLIL entra a far parte del programma disciplinare più esteso, in che modo si ricollega ad altre discipline, come avviene l'integrazione tra il percorso CLIL e il syllabo di LS, se l'insegnamento del percorso CLIL è monolingue (tutto in LS) oppure bilingue (LS + L1), quale principio si segue per alternare l'uso delle due lingue, in che modo viene perseguita l'educazione linguistica dai vari docenti, che tipo di collaborazione esiste tra i docenti, quali conoscenze e quali competenze trasversali si mira a sviluppare e in che modo vengono valutate.

Nello specifico, per quanto riguarda la valutazione, il CLIL pone dei problemi che si rifanno alla sua natura duale lingua-contenuto: se uno studente non è in grado di verbalizzare correttamente un determinato contenuto oggetto di studio, il docente CLIL ha la necessità di capire se le difficoltà derivano da un problema puramente linguistico o dal fatto che il contenuto non è stato compreso perché troppo complesso. Per prima cosa, è importante scegliere le procedure più adatte a verificare la comprensione dei contenuti disciplinari senza che l'uso della LS possa costituire un ostacolo. Però, poiché non sarebbe corretto prescindere dall'apprendimento linguistico che ha accompagnato lo studio di quei contenuti disciplinari, la valutazione deve considerare anche gli aspetti linguistici in esso implicati. Esistono diversi modi per procedere alla valutazione (con griglie di valutazione congiunte o disgiunte, focalizzandosi su aspetti discreti, ecc., cf. Serragiotto 2006; Quartapelle 2012), possibilmente attraverso una collaborazione tra il docente CLIL e il docente di LS.

3 Lo studio

Lo studio qui presentato nasce dall'interesse di indagare in che modo i docenti CLIL stanno modificando il curriculum per permettere l'integrazione di percorsi didattici CLIL. In particolare, la ricerca si focalizza sui docenti CLIL della scuola secondaria di secondo grado in Italia. Sebbene l'uso della lingua straniera come veicolo di apprendimento di contenuti disciplinari abbia iniziato a diffondersi in diverse aree del nostro paese già diversi anni fa, grazie alle leggi sull'autonomia scolastica (generalmente con un approccio di tipo *bottom-up*, con sperimentazioni nate dall'interesse di alcuni insegnanti), è poi definitivamente entrata nei curriculum scolastici

con la riforma della Scuola Secondaria del 2010,¹ quando il CLIL è stato inserito *ope legis* nei programmi dei Licei e degli Istituti Tecnici. Nell'attesa che tale insegnamento entri a far parte a pieno del sistema educativo (ossia che vengano risolti problemi ancora aperti quali la formazione di un gruppo sufficientemente ampio docenti CLIL, la possibilità di estendere il programma in lingua veicolare all'intero anno scolastico anziché solo a singoli moduli, la necessità che il programma CLIL si innesti nel programma delle altre discipline a partire da quello della lingua straniera target, l'esigenza di concordare modalità di verifica degli apprendimenti adeguati ai percorsi CLIL svolti dagli studenti, anche a livello di esami di Stato conclusivi del corso di scuola secondaria), i docenti CLIL si stanno organizzando più o meno individualmente per pianificare e realizzare i percorsi CLIL da realizzare nelle loro classi.

Quindi, per indagare quali scelte didattiche attuano i docenti CLIL al fine di integrare moduli CLIL nel curriculum, si è ritenuto utile formulare le seguenti domande di ricerca:

1. che tipo di selezione di contenuti operano i docenti CLIL all'interno del curriculum?
2. che cosa guida le loro scelte?
3. quali sono le motivazioni?
4. è possibile identificare delle linee comuni?

L'obiettivo della ricerca era di capire se fosse possibile identificare delle scelte condivise per aiutare i nuovi docenti CLIL nella loro futura progettazione didattica.

3.1 Raccolta dei dati e analisi

I dati oggetto di analisi sono stati raccolti nel 2016 attraverso un questionario elettronico² sottoposto a docenti dei corsi di perfezionamento metodologico ministeriale CLIL svolti dall'Università Ca' Foscari Venezia per gli Uffici Scolastici Regionali (USR) del Veneto e del Friuli Venezia Giulia. Il questionario partiva raccogliendo alcune informazioni di base sui partecipanti (come la disciplina insegnata in CLIL e la competenza linguistica posseduta) e procedeva con due sezioni distinte che indagavano le esperienze in CLIL nell'anno scolastico in corso e nell'anno scolastico

1 La riforma della Scuola Secondaria di Secondo Grado è regolamentata dai d.P.R. nrr. 87 e 89, del 15 marzo 2010.

2 <https://docs.google.com/a/unive.it/forms/d/1bS9dPorH0lHISouZ-i-X-nrGSo-t3iV3Lz9u1Dm3EGGE/viewform> (2018-01-30).

precedente,³ alternando domande a risposta chiusa (sì/no, scelta multipla scala, con scala di Likert a 4 modalità «per niente/poco/abbastanza/molto») e domande aperte. Ciascuna sezione investigava i seguenti aspetti: la collaborazione con il collega di LS nelle varie fasi di pianificazione e implementazione del percorso CLIL, la durata del percorso, i temi disciplinari affrontati e i motivi alla base della scelta, i temi disciplinari che fanno parte del curriculum in L1 e che sono stati esclusi dal curriculum integrato e i motivi alla base della scelta, i temi disciplinari ridotti rispetto al curriculum in L1 e i motivi della scelta.

I docenti CLIL partecipanti sono stati 35. I dati risultanti dalle loro risposte sono prima stati suddivisi in sottogruppi rispetto alle aree disciplinari di appartenenza dei docenti (area umanistica, area scientifica, area tecnica) e successivamente si è proceduto alle seguenti fasi:

- analisi a. linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL;
- analisi b. linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato;
- analisi c. tipo di collaborazione con insegnante di LS.

3.2 Caratteristiche dei docenti

Le caratteristiche del gruppo di docenti che hanno partecipato allo studio sono riassunte nella tabella 1. I dati hanno rivelato un certo livello di varietà (per discipline di specializzazione, anni di esperienza in CLIL, modalità di realizzazione del CLIL, ecc.) e hanno reso l'analisi sicuramente interessante, permettendo di avere una panoramica abbastanza ampia sui diversi fattori che possono guidare le scelte didattiche.

3 I docenti investigati avevano frequentato i corsi di perfezionamento metodologico CLIL nell'a.s. 2014-15 o stavano portando a termine quello dell'a.s. 2015-16.

Tabella 1. Principali caratteristiche del gruppo di docenti investigati (n.35 docenti in totale)

Discipline insegnate	14 docenti insegnano materie tecniche/tecnologiche 12 docenti insegnano materie scientifiche 9 docenti insegnano discipline umanistiche
Competenze linguistiche	<u>Inglese:</u> 8 docenti posseggono il livello C1 certificato 1 docente riporta avere un livello C1 non certificato 19 docenti posseggono un livello B2 certificato 7 docenti riportano avere un livello B2 non certificato <u>Francese:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato 1 docente riporta avere il livello B2 non certificato <u>Tedesco:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato 1 docente riporta avere il livello B2 certificato 1 docente riporta avere il livello B2 non certificato <u>Spagnolo:</u> 1 docente riporta avere il livello C1 non certificato
Esperienza in CLIL	22 docenti insegnano CLIL da almeno due anni in modo curricolare

3.3 Caratteristiche dei percorsi CLIL

Dei 35 docenti investigati, 22 insegnavano CLIL da almeno due anni in modo curricolare, svolgendo quindi più di un percorso CLIL. Sommando tutte le loro esperienze negli a.s. 2014-15 e 2015-16 sono risultati essere stati realizzati 57 percorsi CLIL, di cui 26 sono stati impartiti nell'a.s. 2014-15 e 31 nell'anno scolastico seguente. La durata di tali percorsi è risultata essere variabile, sia all'interno dello stesso anno scolastico, sia tra i due anni successivi, con un visibile allungamento nei tempi, come illustra il grafico 1: mentre nell'a.s. 2014-15 solo il 42% dei percorsi CLIL realizzati aveva una durata superiore alle 11 ore, nell'anno successivo tale percentuale era salita al 64%, di cui una buona parte erano percorsi di durata compresa tra le 21 e le 30 ore, con alcuni percorsi di durata oltre le 40 ore. Poiché ogni percorso CLIL era formalmente inserito nel curriculum scolastico dell'anno in cui è stato svolto, ne consegue che lo studio ha raccolto dati su 57 curricula integrati. Di questi 57 curricula, 24 risultano essere svolti da docenti di area tecnico/tecnologica, 19 da docenti di area scientifica e 14 da docenti di area umanistica.

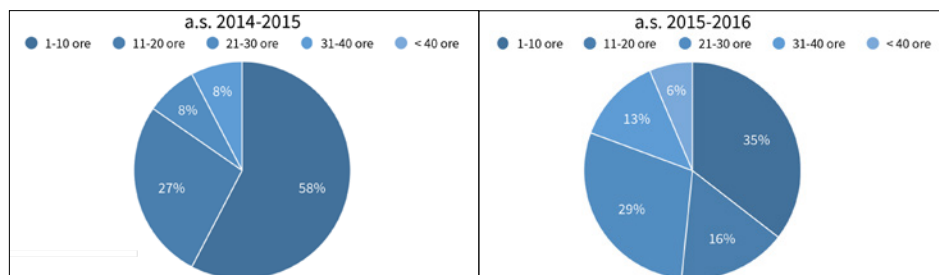


Grafico 1. Durata dei percorsi CLIL realizzati (nr. 26 percorsi a.s. 2014-15; nr. 31 percorsi a.s. 2015-16)

3.4 Analisi a. Linee comuni nella scelta dei temi da trattare in CLIL

Alla domanda «In che misura le seguenti motivazioni hanno guidato la selezione degli argomenti/temi da affrontare in CLIL?» i docenti hanno risposto segnalando il livello di importanza (in base alla scala «per nulla importante/poco importante/abbastanza importante/molto importante») di una serie di motivazioni elencate. La stessa domanda è stata posta sia nella sezione riguardante i percorsi CLIL svolti nell'a.s. 2014-15 che in quella sui percorsi svolti nell'anno seguente. Dai dati ricavati su entrambi le sezioni si è proceduto a due tipi di analisi. Prima si è cercato di confrontare le risposte dei docenti divisi per area disciplinare a ciascuna delle motivazioni proposte (graf. 2) per capire se vi fossero delle evidenti comunanze o differenze tra ciò che influenza le scelte dei docenti delle diverse discipline: le frecce inserite nella tabella indicano le motivazioni sulle quali risulta esserci minor accordo tra le aree disciplinari. Successivamente le risposte di tutti i docenti sono state raggruppate per stilare una classifica delle motivazioni (tab. 2), che sono state ordinate a partire da quella considerata più importante (al nr. 1 in cima alla lista) a quelle meno importanti (ai nrr. 12 e 13 in fondo alla lista): le caselle grigie evidenziano i valori che positivamente (motivazioni da nr. 1 a nrr. 7) o negativamente (motivazioni nrr. 12 e 13) influenzano le scelte dei docenti. Le restanti motivazioni (da nr. 8 a nr. 11) risultano esser abbastanza neutre, in quanto valori positivi e negativi si equilibrano.

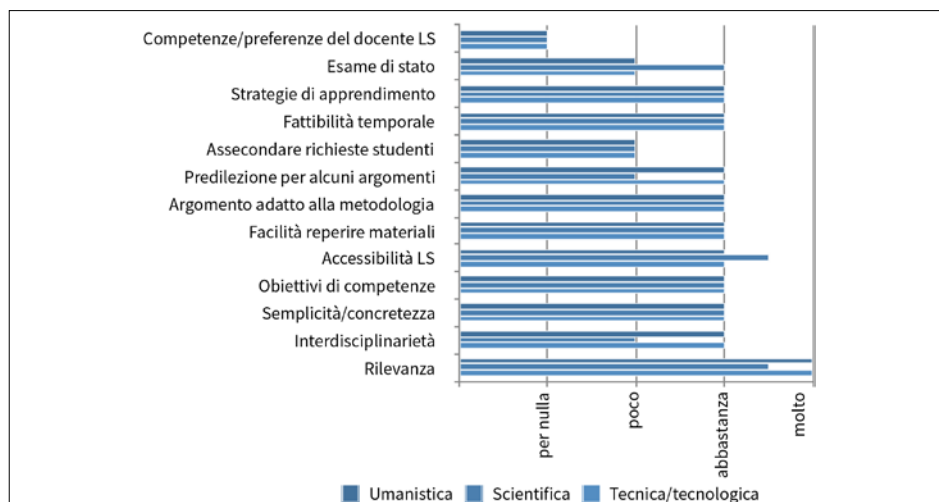


Grafico 2. Risposte divise per area disciplinare

Tabella 2. Motivazioni per la scelta dei contenuti disciplinari da trattare in CLIL

In che misura le seguenti motivazioni hanno guidato la selezione degli argomenti/temi da affrontare in CLIL? Segnali il livello di importanza di ciascuna motivazione in elenco rispetto alle scelte da lei operate.	per nulla importante	poco importante	abbastanza importante	molto importante
1. Rilevanza del tema nel quadro disciplinare	1	5	21	30
2. Facilità nel reperire materiali	2	6	24	25
3. Accessibilità della lingua straniera richiesta	1	7	30	18
4. Semplicità/concretezza del contenuto/concetto per gli studenti	2	10	27	18
5. Obiettivi di competenze legate al tema	4	9	28	16
6. Argomento adatto alla metodologia richiesta da CLIL (lavoro a gruppi, task-based, interazione...)	1	13	21	22
7. Fattibilità rispetto al periodo dell'anno in cui un argomento viene affrontato	5	12	28	11
8. Strategie di apprendimento/abilità di studio possedute dagli studenti	5	17	28	7
9. Esigenze dettate da esame di stato	10	16	18	13
10. Mia predilezione per alcuni argomenti (li conosco più a fondo, mi sento di saperli presentare meglio in lingua straniera, ecc.)	6	23	17	11
11. Natura interdisciplinare del tema	3	27	17	10
12. Assecondare le richieste degli studenti	18	26	9	2
13. Competenze/preferenze del docente di Lingua Straniera con cui collaboro	40	16	1	0

3.5 Analisi b. Linee comuni nella riduzione/eliminazione di temi dal curriculum integrato

Per vedere se fosse possibile identificare delle linee comuni nella trattazione del curriculum integrato da parte dei docenti investigati, sono stati presi in considerazione i dati relativi ai seguenti punti indagati in entrambi le sezioni del questionario:

- argomenti/temi di proposito *ridotti* rispetto al curriculum in L1 («Elen-care gli argomenti che sono solitamente inclusi nel Suo curriculum tradizionale ma che a causa dell'inserimento di moduli CLIL ha deciso di ridurre»);
- argomenti/temi di proposito *esclusi* rispetto al curriculum in L1 («Elen-care gli argomenti che sono solitamente inclusi nel Suo curriculum tradizionale ma che, a causa dell'inserimento di moduli CLIL, ha deciso di *non* affrontare, né in Italiano né in Lingua veicolare»).

Come si evince dalle tabelle 3, 4 e 5, dei 57 curriculum integrati di cui i docenti hanno fornito dati, la maggior parte ha mantenuto gli stessi contenuti disciplinari rispetto al curriculum in L1 (questo dato vale per tutte e tre le aree disciplinari): nello specifico, il 67% dei curriculum dell'area tecnica/tecnologica, il 58% dell'area scientifica e il 78% dell'area umanistica non hanno subito variazioni in questo senso. Inoltre, il 38% dei curriculum dell'area tecnica/tecnologica, il 53% di quelli dell'area scientifica e il 71% di quelli dell'area umanistica non ha subito nemmeno riduzioni in termini di quantità di contenuti da affrontare rispetto ai programmi in L1. Il resto dei curriculum ha invece subito qualche eliminazione o riduzione, motivate generalmente o dalla mancanza di tempo sufficiente ad affrontare i temi in modo più completo o dalla non rilevanza ai fini dell'esame di Stato. Nonostante il numero di casi analizzato sia troppo ristretto per poter ragionare su delle linee comuni che abbiano guidato le decisioni dei docenti (sarebbe stato necessario raccogliere un campione di docenti sufficientemente ampio non solo per area disciplinare ma anche per tipo di scuola, ossia per indirizzo di specializzazione del curriculum), è comunque interessante vedere quali siano gli argomenti su cui i docenti hanno deciso di intervenire con dei tagli.

Tabella 3. Area tecnica/tecnologica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

Riduzione	Eliminazione
9 su 24 curricula (38%) = nessuna riduzione	16 su 24 curricula (67%) = nessuna eliminazione
Informatica: <ul style="list-style-type: none"> - Alcuni temi sulle reti di Calcolatori - Pagine web dinamiche - Sicurezza informatica 	Informatica: <ul style="list-style-type: none"> - Alcuni temi sulle reti di Calcolatori, i linguaggi lato Server (es. PHP), esempi simulazione di sistemi (Complessità Computazionale) - Sistemi operativi, Sistemi ERP
Elettronica: <ul style="list-style-type: none"> - Componenti discreti (diodi, BJT) - Protezione degli esseri umani dallo shock elettrico - Convertitori statici 	Elettronica: <ul style="list-style-type: none"> - Motori asincroni monofasi - Generatori asincroni
Motivazioni	Motivazioni
<ul style="list-style-type: none"> - Gli argomenti sono stati tutti ridotti rispetto al libro di testo in italiano. È stato necessario programmare sempre in base a 'concetti fondamentali e fondanti dell'argomento' e non c'è stato spazio per altro. - Esigenze di tempo. - La materia non era oggetto di seconda prova scritta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Erano semplicemente gli ultimi in ordine di programmazione temporale. - Si è scelto di garantire la qualità degli apprendimenti (profondità delle conoscenze abilità e competenze) a discapito della loro quantità. - Si tratta di argomenti di contorno e completamento rispetto alla tematica principale.

Tabella 4. Area scientifica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

Riduzione	Eliminazione
10 su 19 curricula (53%) = nessuna riduzione	11 su 19 curricula (58%) = nessuna eliminazione
Fisica/Chimica: <ul style="list-style-type: none"> - Elettromagnetismo, onde elettromagnetiche - Metabolismo dei lipidi e delle proteine - Approfondimenti di meccanica quantistica 	Fisica/Chimica: <ul style="list-style-type: none"> - La tettonica a placche - Chimica organica - Onde elettromagnetiche - Decadimenti radioattivi
Motivazioni	Motivazioni
<ul style="list-style-type: none"> - Parte trattata alla fine dell'anno. - Non importante per esame di Stato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perché la Tettonica delle placche non è un argomento interdisciplinare con quelli previsti dal curriculum. - Per la difficoltà di comprendere un argomento difficile in una lingua straniera. - Perché sarà svolta in modo adeguato all'università. - Si tratta nell'ultimo periodo dell'anno. - Sono argomenti poco svolti anche dai colleghi e non importanti per l'esame finale.

Tabella 5. Area umanistica: riduzione e eliminazione contenuti rispetto a curriculum in L1

Riduzione	Eliminazione
10 su 14 curricula (71%) = nessuna riduzione	11 su 14 curricula (78%) = nessuna eliminazione
Storia: <ul style="list-style-type: none"> - La crisi economica del '29 e il suo impatto sull'economia italiana - Due guerre mondiali 	Storia dell'arte: <ul style="list-style-type: none"> - Arte astratta
Motivazioni	Motivazioni
<ul style="list-style-type: none"> - Mancanza di tempo, semplificazione dei contenuti rispetto all'esame di Stato. - Perché si ritiene che gli studenti ne potessero avere comunque conoscenze derivate da opportunità non scolastiche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perché è un tema la cui assenza non comporta gravi carenze.

Ai docenti che hanno affermato di aver compiuto delle riduzioni nei loro curricula integrati è stato chiesto se a tale riduzione corrispondevano tagli nella quantità di contenuti e/o negli obiettivi da raggiungere. Come si evince dalle risposte riassunte dal grafico 3, in nessun curriculum sono stati ridotti solo gli obiettivi disciplinari, nel 24% dei curricula è stata effettuata una riduzione solo a livello di quantità dei contenuti da trattare, mentre nel 43% dei casi si è andati ad intervenire sia sui contenuti che sugli obiettivi (per il restante 33% dei curricula non è purtroppo stata data informazione a riguardo).

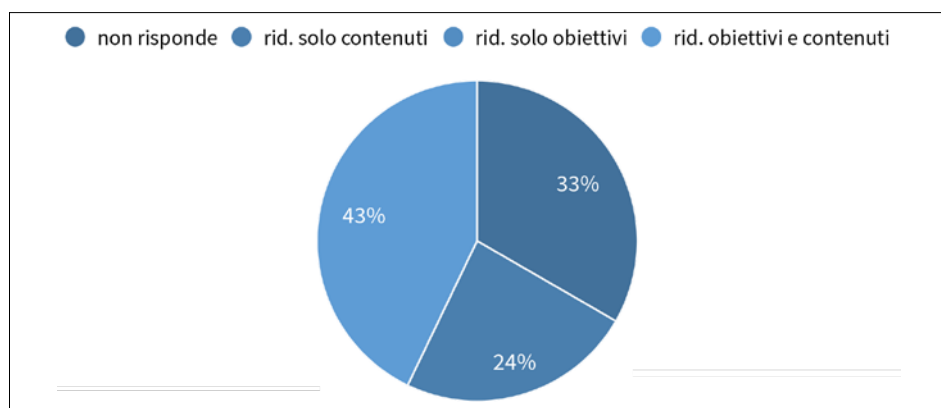


Grafico 3. Aspetti influenzati dalla riduzione di argomenti/temi disciplinari

3.6 Analisi c. Tipo di collaborazione con insegnante di LS

I dati relativi alla collaborazione dentro e fuori l'aula tra il docente CLIL e il collega di LS sono sicuramente altrettanto interessanti da analizzare. Per capire se il docente CLIL avesse potuto contare sull'aiuto dell'esperto di LS nelle varie fasi di realizzazione del percorso CLIL, si sono indagati i seguenti ambiti di possibile collaborazione: ricerca del materiale, lavoro di didattizzazione o facilitazione dei testi, preparazione delle attività da fare in classe e a casa, eventuale compresenza dei due docenti nelle ore di DnL per favorire un maggiore supporto linguistico agli studenti relativamente al tema trattato, eventuale coordinamento tra i due docenti per fornire supporto linguistico agli studenti nelle ore di LS relativamente al tema trattato, preparazione della verifica e sua correzione. I grafici inseriti nella figura 1 illustrano le risposte dei docenti rispetto ai vari aspetti indagati.

Tra i commenti rilasciati facoltativamente relativi al supporto ricevuto dai colleghi di LS, due docenti CLIL riportano una proficua collaborazione mentre un altro docente scrive:

Il docente CLIL deve operare indipendentemente dal docente di lingua straniera. Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola.

4 Discussione

L'analisi dei dati ha rilevato aspetti molto interessanti circa i curricoli integrati di cui sono stati raccolti i dati. Prima di tutto, si è evinta una crescita in termini di durata tra il primo anno scolastico investigato (2014-15) e quello successivo (2015-16), che risulta essere più che raddoppiata. Dal momento che 22 docenti su 35 di quelli investigati insegnano in CLIL da almeno due anni, può essere ipotizzato che la decisione di aumentare le ore da dedicare al CLIL nel curriculum sia collegata al fatto che, rispetto all'anno precedente, sia stata acquisita una maggior sicurezza nelle proprie capacità relativamente all'insegnamento in lingua veicolare. Ciononostante, il fatto che solo 8 dei docenti CLIL partecipanti allo studio possedessero la competenza linguistica necessaria per insegnare la propria disciplina in lingua veicolare (pari almeno al livello C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento sulle lingue - livello certificato da parte di enti riconosciuti,

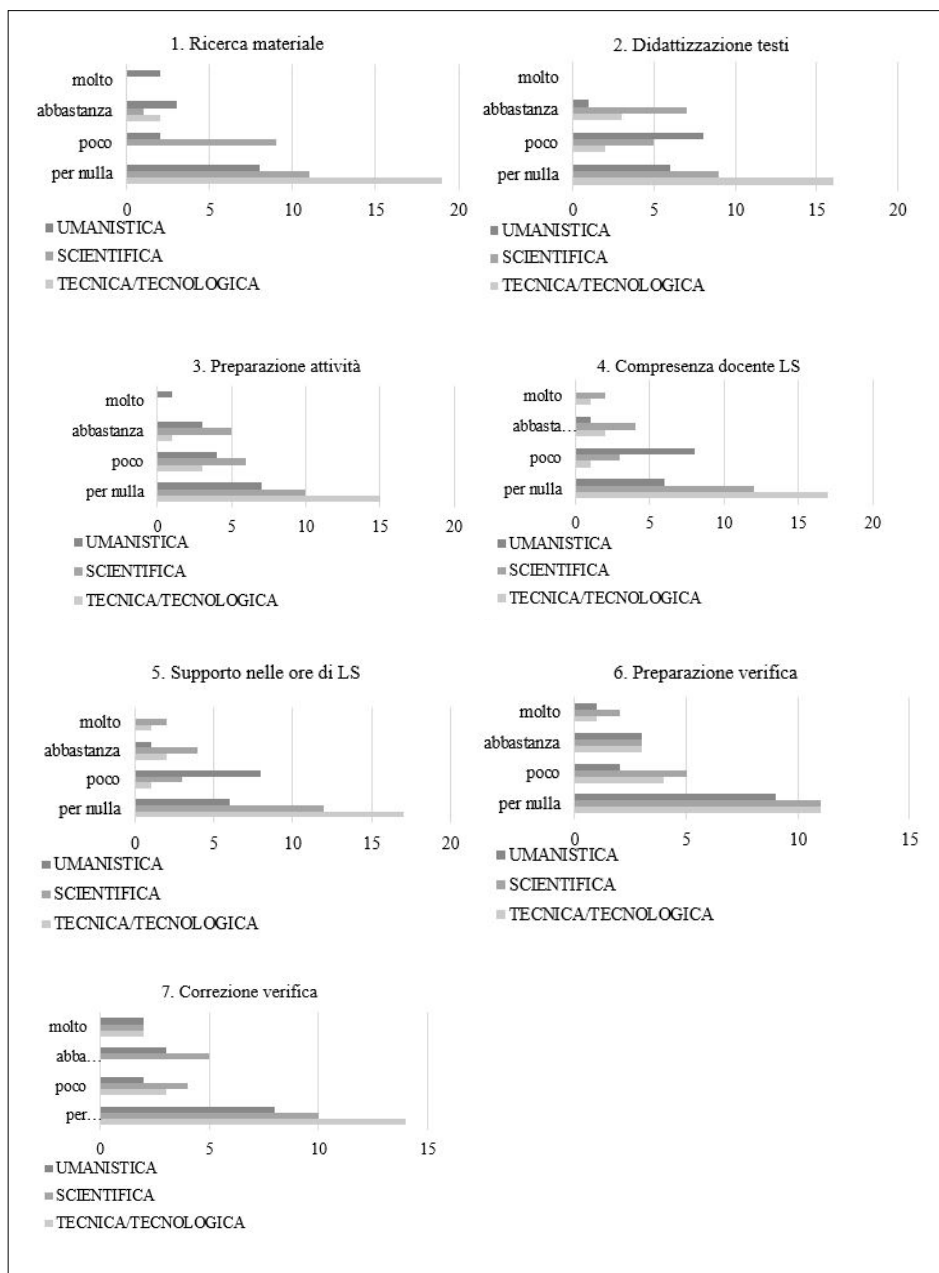


Figura 1. Collaborazione tra docente CLIL e docente di LS

in base alla normativa vigente⁴), sottolinea l'importanza della discussione tutt'ora aperta nella letteratura sul CLIL circa le competenze linguistiche che un docente CLIL dovrebbe possedere, e a come ovviare all'esigenza di portare la stragrande maggioranza di docenti coinvolti a raggiungerle (e poi mantenerle). Pur non volendo entrare totalmente nel merito della questione (per la quale si rimanda a Ludbrook 2014 per maggiori approfondimenti), partire da questo dato è importante per comprendere ancora meglio quanto sia rilevante per il docente CLIL potersi avvalere del supporto del collega di LS.

Le risposte dei docenti CLIL circa il grado di collaborazione con il collega di LS dipingono invece un quadro alquanto negativo, che in realtà rispecchia ciò che succede in molte scuole italiane oggi: i due docenti non solo non lavorano insieme alla preparazione dei percorsi CLIL, ma spesso nemmeno si aggiornano reciprocamente su quanto stanno facendo con la stessa classe. Le cause di tale assenza di collaborazione sono molteplici, a cominciare dalla mancanza di un adeguato riconoscimento istituzionale (ed economico) dell'importante lavoro di codocenza che gli insegnanti dovrebbero svolgere per garantire una pianificazione che fosse davvero integrata. Nonostante il Ministero auspichi «una programmazione da parte del docente di DnL concordata anche con l'insegnante di LS e/o ove presente, con il conversatore di LS e l'assistente linguistico»,⁵ non esistono attualmente delle indicazioni sui termini in cui tale accordo dovrebbe avvenire. I dati del nostro studio evidenziano che la collaborazione è di fatto nulla per la maggior parte dei casi, sia che si tratti di coordinamento in classe (attraverso una eventuale compresenza dei due docenti nelle ore di disciplina non linguistica per favorire un maggiore supporto linguistico agli studenti relativamente al tema trattato, o un coordinamento tra i due docenti per fornire supporto linguistico agli studenti nelle ore di LS) sia di preparazione fuori dalla classe (attraverso la ricerca di materiale, la facilitazione dei testi, la preparazione delle attività, la stesura della verifica o la sua correzione). L'osservazione attenta dei dati permette anche di notare che l'area disciplinare in cui il docente CLIL trova meno supporto dal collega di LS è quella tecnica/tecnologica, mentre quella in cui sembra esserci maggior collaborazione è quella umanistica. Questo può dipendere dal fatto che generalmente il docente di LS ha, per sua stessa formazione, una maggior predisposizione verso le discipline umanistiche e quindi è più facile che si sviluppino i presupposti per una collaborazione in questo ambito. È vero anche che il lavoro in team presuppone una vicinanza tra gli stili di insegnamento dei due docenti che lavorano insieme, un con-

4 D.d. nr. 6 del 12 aprile 2012 della Direzione Generale per il personale scolastico e d.m. 7 marzo 2012.

5 Circolare 25 luglio 2014 del MIUR riportante le Norme transitorie per a.s. 2014-15.

fronto professionale e umano, una forte volontà di mettersi in discussione (Menegale 2008b), partendo dai propri punti di forza e di debolezza. Dal commento rilasciato da uno dei docenti partecipanti («Il docente CLIL deve operare indipendentemente dal docente di lingua straniera. Non comprendo come mai nel Suo questionario Lei ponga così tanta importanza al docente di lingua. Se è docente di lingua, non può essere docente dei docenti CLIL. Allora sarebbe meglio che la docente di lingua facesse i moduli CLIL da sola») traspare poca consapevolezza sulle potenzialità che il lavoro in team può offrire: non si tratta di un docente che insegna all'altro o che svolge tutto il lavoro da solo, bensì di una condivisione di competenze che riguardano ambiti diversi (competenza disciplinare, competenza linguistica, competenza nelle tecniche didattiche appropriate a promuovere la comprensione e la produzione linguistica, ecc.) e che sono tutte necessarie per promuovere efficacemente la didattica CLIL.

Non stupirà dunque il fatto che all'ultimo posto della classifica dei motivi che hanno guidato i docenti partecipanti nella selezione degli argomenti da affrontare in CLIL risulti esserci proprio il fatto di farsi influenzare dalle competenze e preferenze del docente di LS con cui si collabora, dal momento che la collaborazione è pressoché inesistente. Ciò che invece sembra influire in modo forte sulle loro scelte è la *rilevanza del tema* da trattare nel quadro disciplinare (gli argomenti sviluppati in CLIL sono sempre temi fondamentali del curriculum, anche in vista dell'esame finale quando si tratta del quinto anno) e la *facilità nel reperire i materiali* (da risorse più o meno pronte per essere utilizzate in classe: materiali presenti in rete, in testi scolastici, riviste scientifiche, ecc.): esistono infatti sempre più materiali di diverso genere, soprattutto multimediali, anche creati da docenti stessi, che risultano essere una fonte di ispirazione molto utile. Inoltre, altri aspetti che guidano le scelte dei docenti nella selezione degli argomenti riguardano la necessità di adeguare lo sforzo cognitivo richiesto agli studenti alle loro capacità, così da non causare demotivazione: gli aspetti di complessità del contenuto e quelli della lingua veicolare vanno costantemente bilanciati, tenendo in considerazione l'*accessibilità della lingua straniera* richiesta agli studenti per la comprensione dei testi o dei concetti oggetto di studio (ad esempio, attraverso la selezione di testi con densità lessicale non troppo elevata, o con costruzioni sintattiche non troppo sconosciute, ecc.) e la *semplicità e/o la concretezza* del contenuto da proporre agli studenti (alcuni temi sono più facilmente comprensibili di altri, al di là dei limiti che potrebbe causare l'uso di una lingua straniera veicolare).

Anche la volontà di sviluppare *obiettivi di competenza* legati ad un dato tema sembra influenzare le scelte dei docenti: questo è un altro elemento molto significativo, dal momento che la didattica per competenze è un aspetto fondamentale da considerare in CLIL poiché agli studenti viene chiesto di apprendere contenuti mentre acquisiscono competenze disci-

plinari e trasversali (*learning by doing*). A seguire, i docenti dicono di prestare attenzione alla possibilità di affrontare un dato argomento utilizzando la *metodologia necessaria* alla didattica CLIL (alcuni argomenti si prestano più di altri ad essere approfonditi attraverso il lavoro di gruppo e favoriscono una maggior interazione in classe) e alla *fattibilità didattica* di un argomento rispetto al periodo dell'anno in cui il percorso CLIL deve essere realizzato (la progressione didattica dei temi da trattare può costituire un vincolo alle scelte didattiche da attuare).

Insieme alla *rilevanza* didattica, la *fattibilità* risulta quindi essere tra le motivazioni principali che spingono i docenti ad operare riduzioni o tagli nel curriculum: nonostante la maggior parte dei docenti CLIL dichiarati di mantenere la stessa quantità di argomenti da trattare nel curriculum integrato CLIL+L1 rispetto al curriculum tradizionale in L1, alcuni docenti riportano aver modificato il programma, per il fatto che i temi svolti in CLIL richiedono una quantità di tempo maggiore per essere realizzati assicurando apprendimenti di qualità. Scendendo nei dettagli, si vede che gli argomenti ridotti sono quelli 'minori' che vengono di solito affrontati alla fine del programma, oppure quelli di cui si fatica a trovare legami interdisciplinari o all'opposto quelli che vengono già affrontati in altre discipline, oppure quelli particolarmente complessi e che verranno ripresi in modo approfondito negli anni successivi (sempre di scuola secondaria o università).

Aspetti che riguardano le *strategie di apprendimento* e di studio possedute dagli studenti (il CLIL richiede modalità di lavoro più partecipative rispetto alla didattica tradizionale e quindi non può prescindere dall'utilizzo di strategie cognitive, metacognitive e sociali), le esigenze dettate dall'*esame di Stato* (nel quinto anno generalmente si sceglie di realizzare moduli CLIL nel primo quadrimestre, per poi passare alla lingua materna nel resto dell'anno scolastico per via della preparazione all'esame di Stato, svolto per la maggior parte di volte ancora in italiano) e la *predilezione da parte dell'insegnante* di un determinato argomento (ciascun insegnante è più interessato ad alcuni temi rispetto ad altri e spesso ne è anche più informato) non sembrerebbero invece condizionare in modo rilevante le scelte dei docenti. Anche la possibile natura *interdisciplinare* di un tema non sembra essere importante nella scelta dei contenuti da includere nel percorso in lingua veicolare, nonostante il CLIL propenda per lo studio di temi da diversi punti di vista e quindi tenda a favorire una prospettiva interdisciplinare di approfondimento; questo si può ricollegare al problema della mancanza di coordinamento con i colleghi delle altre discipline.

Vi è infine un elemento che sembra essere tenuto in scarsissima considerazione dai docenti investigati ed è rappresentato dalle *richieste o preferenze degli studenti* rispetto agli argomenti da trattare, alle attività da fare, ecc.: nonostante l'efficacia e i risultati dell'apprendimento siano strettamente collegati all'interesse e motivazioni individuali verso un argo-

mento e al modo di studiarlo, gli insegnanti non sono soliti discutere con i loro studenti dei temi da affrontare in classe e delle attività didattiche con cui realizzarli. Questo deriva da una visione della didattica ancora troppo poco centrata sullo studente e da una mancanza di attenzione allo sviluppo dell'autonomia di apprendimento.

5 Conclusioni e implicazioni per la ricerca e la didattica

L'obiettivo dello studio qui presentato era di capire se fosse possibile identificare delle scelte condivise nei curricula integrati CLIL+L1 esaminati così da assistere i nuovi docenti CLIL nella loro progettazione didattica.

La rivisitazione del curriculum in ottica CLIL implica delle scelte che vanno fatte sia a livello di syllabo della disciplina singola sia di curriculum complessivo, per far sì che il percorso CLIL si integri opportunamente al resto del curriculum in L1. La maggior parte dei casi indagati mantiene la stessa quantità di argomenti da trattare nel curriculum integrato CLIL+L1 rispetto al curriculum tradizionale in L1. Tuttavia, sebbene la tendenza sia quella di non escludere nessun argomento, una parte dei curricula indagati sono stati in qualche modo ridotti nei contenuti e negli obiettivi specialmente per il fatto che un curriculum integrato CLIL+L1 richiede una quantità di tempo maggiore per essere svolto assicurando apprendimenti di qualità. A volte, è l'esigenza didattica rispetto all'esame di Stato a determinare l'eliminazione di temi più marginali. A proposito di esame di Stato, sarebbe auspicabile un maggior coordinamento ai vari livelli istituzionali, per garantire che il lavoro svolto in CLIL durante l'anno scolastico possa essere valutato nelle modalità più appropriate in sede di esame finale.

Per quanto riguarda i percorsi svolti in lingua veicolare, ciò che principalmente guida le scelte dei docenti rispetto ai temi da trattare risulta essere la rilevanza dei temi selezionati nel quadro disciplinare, la facilità nel reperire materiali didattici utili e l'accessibilità della lingua straniera richiesta agli studenti per la comprensione dei testi e concetti. Poca considerazione viene invece data a fattori legati più specificatamente alle caratteristiche affettive e (meta)cognitive degli studenti, come ad esempio l'interesse e le strategie di apprendimento possedute. Questo dato meriterebbe di essere approfondito se si volesse promuovere una didattica incentrata sulle caratteristiche del discente, come le teorie su cui si basa la moderna glottodidattica spingerebbero a fare: sostenere l'approccio CLIL significa infatti promuovere determinate abilità di studio, consapevolezza cognitiva, riflessione critica, apprendimento autonomo, e tutto ciò che può aiutare gli studenti ad affrontare in modo più attivo e strategico il nuovo ambiente di apprendimento (Menegale in stampa).

I risultati della ricerca forniscono inoltre spunti per ulteriori investigazioni, nello specifico sul ruolo dell'insegnante di LS nella didattica CLIL

e sulla necessaria collaborazione tra insegnante CLIL e insegnante LS a livello curricolare, che attualmente risulta essere quasi inesistente. Sarebbe necessario riflettere sull'importanza che ha l'integrazione delle diverse competenze incluse nell'insegnamento CLIL (competenze disciplinari, linguistiche e metodologiche) e a come i docenti possono lavorare insieme per assicurare percorsi CLIL di qualità. Una maggiore collaborazione tra i docenti CLIL, di LS e delle altre discipline implicate nel curricolo sarebbe infine auspicabile per realizzare curricoli basati su temi trasversali o interdisciplinari che siano significativi per l'apprendimento degli studenti.

Visto il numero limitato di casi esaminati nella nostra ricerca, i risultati possono essere letti solo come spunto per ulteriori riflessioni e approfondimenti. Sarebbe infatti utile poter ampliare la ricerca nel settore con studi su larga scala su come viene progettato il curricolo integrato CLIL + L1 nonché sui risultati, al fine di riuscire a proporre modelli di integrazione tra contenuto disciplinare e linguistico funzionali allo sviluppo cognitivo e al raggiungimento degli obiettivi curricolari.

Bibliografia

- Bruton, Anthony (2011). "Is CLIL so Beneficial, or Just Selective? Re-Evaluating Some of the Research". *System*, 39(4), 523-32.
- Coonan, Carmel Mary (2012a). *La lingua Straniera Veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.
- Coonan, Carmel Mary (2012b). "The Foreign Language Curriculum and CLIL". *Synergies Italie*, 8, 117-28.
- Coonan, Carmel Mary (2012c). "Affect and Motivation in CLIL". Marsh, David; Meyer, Oliver (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstätt Academic Press, 53-66.
- Coyle, Do (2007). "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-62.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lasagabaster, David (2008). "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses". *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(12), 30-41.
- Lasagabaster, David (2011). "English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 3-18.
- Lo, Yuen Yi; Murphy, Victoria (2010). "Vocabulary Knowledge and Growth in Immersion and Regular Language-Learning Programmes in Hong Kong". *Language and Education*, 4, 215-38.

- Lorenzo, Francisco (2007). "An Analytical Framework of Language Integration in L2 Content-Based Courses". *Language and Education*, 21(6), 502-14.
- Lorenzo, Francisco; Casal, Sonia; Moore, Pat (2010). "The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project". *Applied Linguistics*, 31, 418-42.
- Ludbrook, Geraldine (2014). "Le competenze linguistiche di un docente CLIL". Balboni, Paolo; Coonan, Carmel Mary (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 91-6.
- Menegale, Marcella (2006). "Il metodo del team teaching nell'approccio CLIL". *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5, 26-9.
- Menegale, Marcella (2008a). "Expanding Teacher-Student Interaction Through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL". Coonan Carmel Mary (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento* [online]. Venezia: Libreria Cafoscarina, 105-27. URL <http://lear.unive.it/bitstream/10278/1005/1/05Menegale.pdf> (2018-01-30).
- Menegale, Marcella (2008b). "Team teaching in CLIL: tecniche, pianificazione e gestione". Cardona, Mario (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*. Bari: Cacucci, 89-101.
- Menegale, Marcella (2014). "L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL". Balboni, Paolo; Coonan, Carmel Mary (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher, 63-70.
- Menegale, Marcella (2018). "A Study on Learner Autonomy in Content and Language Integrated Learning Classrooms". *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1.
- Menegale, Marcella (in stampa). "Integrating Learning Strategy Instruction into Content and Language Integrated Learning Programs". Chamt, Anna Uhl; Harris, Vee (eds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Merisuo-Storm, Tuula (2007). "Pupils' Attitudes Towards Foreign Language Learning and the Development of Literacy Skills in Bilingual Education". *Teaching Teacher Education*, 23, 226-35.
- Met, Mimi (1998). "Curriculum Decision Making in Content-Based Language Teaching". Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (eds.), *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 35-63.
- Navés, Teresa (2011). "How Promising are the Results of Integrating Content and Language for EFL Writing and Overall EFL Proficiency?".

- Ruiz de Zarobe, Yolanda; Sierra, Juan Manuel; Gallardo del Puerto, Francisco (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning*. Bern: Peter Lang, 155-87.
- Pavón Vásquez, Víctor (2010). "The Introduction of Multilingual Teaching in Andalusia: Heading Towards a Newly Proposed Methodology". *Journal of Border Educational Research*, 8(1), 31-42.
- Pavón Vásquez, Víctor; Rubio, Fernando (2010). "Teacher's Concerns and Uncertainties About the Introduction of CLIN Programmes". *Porta Linguarum*, 14, 45-8.
- Pérez Cañado, María Luisa (2016). "Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation". *PULSO Revista de Educación*, 39, 79-112.
- Quartapelle, Franca (a cura di) (2012). *Assessment and Evaluation in CLIL*. Como: Ibis. URL <https://goo.gl/DVfZeW> (2018-01-30).
- Ricci Garotti, Federica (2012). "Un framework in tre livelli per CLIL". Ricci Garotti, Federica; Muscarà, Gina (a cura di), *CLIL: un nuovo laboratorio per la scuola italiana* Trento: Tangram Edizioni Scientifiche, 15-67.
- Seikkula-Leino, Jaana (2007). "CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors". *Language and Education*, 21(4), 328-41.
- Serragiotto, Graziano (2006). "La valutazione nel CLIL: format e griglie". Coonan, Carmel Mary (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Libreria Cafoscarina, 213-20.
- Stoller, Fredricka L. (2004). "Content-Based Instruction: Perspectives on Curriculum Planning". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261-83.
- Wolff, Dieter (2010). "Developing Curricula for CLIL: Issues and Problems". O'Rourke, Breffni; Carson, Lorna (eds.), *Language Learner Autonomy. Policy, Curriculum, Classroom. A Festschrift in Honour of David Little*. Bern: Peter Lang, 103-20.

2.3 EMI

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

The Case of the Non-Native English Speaker in EMI

Caroline Clark

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract Internationalisation of higher education has led to an increase in the offer of English Taught Programs (ETPs) and English Medium Instruction (EMI) in the last few years. While ETPs are gaining consensus they are also generating a series of questions, often interrelated, which are begging discussion. One of these is whether there is an effect – detrimental or otherwise – of the non-native speaker (NNS) of English as the ‘sender’ or ‘receiver’ of knowledge. Research into EMI is a growing field, with numerous studies of the lecturer role, with somewhat fewer studies investigating the students’ experiences. This paper aims to investigate the interaction between the non-native speaker (NNS) lecturer and NNS student, in order to assess the perceptions of the NNS and how knowledge is negotiated in a language which is not ‘owned’ by either party.

Summary 1 Introduction. – 2 EMI in Italy. – 2.1 The LEAP Project. – 2.2 Different Language Levels in Class. – 2.3 Does EMI Mean Learning Less? – 2.4 English vs L1. – 2.5 Learning Outcomes. – 2.6 Language of Assessment. – 2.7 Language Support for Students. – 3 Conclusion.

Keywords EMI. Internationalisation. ETP. Higher Education. Non-native speaker.

1 Introduction

The internationalisation of higher education has brought about a swift increase, almost ‘explosion’, in the number of English Taught Programs (ETPs) being offered, and English Medium Instruction (EMI) in the last few years. ETPs are gaining consensus yet they are also generating a series of questions and considerations which are very often interrelated, and are begging discussion. One of these is whether there is an effect – detrimental or otherwise – of the NNS lecturer as the ‘sender’ of knowledge and the student ‘receiver’ of that knowledge (or whether knowledge is in fact a sharing of information).

There has been a rapid growth in degree courses and programmes taught through English, which, as Valcke and Wilkinson (2017, 15) point out, is becoming a “dominant ‘partner’ within all higher education learning approaches where an additional language medium is involved”. The dominance of English, and thus EMI, is linked to political and economic considerations and EMI in countries where English is not the main language

of communication has become a synonym of internationalisation. Higher Education Institutions (HEIs) hope to attract both international students and lecturers and “gain visibility at the international level, thus emulating and even competing with the world’s top universities located in Anglo-phone countries such as the USA and the UK” (Guarda, Helm 2016, 1).

Conversely, some scholars have expressed concern about the widespread adoption of EMI although it offers students and lecturers opportunities to further language and intercultural learning, and mobility for study and employment. This concern regards the risk that internationalisation may lead to education being considered a commodity to be negotiated in economic terms. There is further concern regarding domain loss for local languages, and also the imposition of a Western thinking which, according to Philippson (2006), amounts to a form of ‘linguistic imperialism’. Further, the shift towards EMI could become a tool for a form of discrimination leading to disadvantaging students and lecturers who are less competent in English (or who would prefer not to study – or teach – in English) (Coleman 2006).

A key issue in the EMI debate is the quality of the teaching and learning provided. Valcke and Wilkinson (2017) underline the necessity to constantly monitor ETPS in order to maintain the quality of teaching and learning so that EMI students do not risk falling behind those enrolled on parallel programmes taught in the students’ and lecturers’ L1. It is therefore implied that ‘falling behind’ is a real risk for students in ETP programmes, although there is little evidence for this.

Interest in internationalisation has led to research into EMI becoming a growing field, with numerous studies investigating the role of the lecturer (see for example Helm, Guarda 2015; Ackerley et al. 2016). Somewhat fewer studies have been focussed on the students’ experiences, although this situation is now changing (see for example Ackerley 2017; Clark 2017).

This paper aims to investigate the interaction between the NNS English lecturer and NNS student, in order to assess perceptions of the NNS and how knowledge is negotiated in a language which is not ‘owned’ by either party. Knowledge transfer could be considered vulnerable in both its delivery (the NNS lecturer) and its reception (the NNS student), and the question is, therefore, whether weak language weakens knowledge acquisition.

For the EMI classroom to work well, the lecturer requires preparation as research has shown (see Klaassen, De Graaff 2001; Cots 2013). This preparation must go beyond linguistic skills to include teaching styles and methodology. As far as the student is concerned, there is usually little ‘preparation’ other than (sometimes) having a required level of English, and the cultural preparation for different teaching styles is something students are asked to contend with passively.

The role of language in EMI is rarely discussed openly, unless it becomes a problem; it is often considered a vehicle, rather than the driving force of knowledge acquisition. Yet, there is also the commonly upheld notion in

EMI that the NS English is to be sought, imitated and aspired to. Language, nonetheless, is essential to the quality of the EMI classroom and the learning process, and some of the issues which have come up for scrutiny include discussion of language 'competence'. This is intended as the students', and the lecturers', competence in English, given that it is the medium of instruction and is generally not the L1 of either party. Other issues include the assessment and evaluation, testing of students which is a complex area, often not considered, and is especially important given the high stakes of many exams.

As EMI has expanded in Italian HE, the question of the language proficiency of lecturers and students has not followed suit, and until recently it has not been a major concern for policy-makers and HEIs. Similarly, the question of revising and reviewing teaching methodology has rarely been investigated until recently. In the last years, more HEIs have recognised the need to provide specific training and support services for lecturers. However, specific training and support for students has been less available and despite the success of internationalisation being measured in terms of the capacity to attract international students (Grin 2010; Clark forthcoming) there is little research investigating how students cope with EMI.

2 EMI in Italy

This study regards the NNS English issues which are typical of HEIs in Italy where EMI in Higher Education (HE) is relatively new (Costa, Coleman 2013) compared with northern European countries. Since the first introduction of EMI in the early 2000s, which was then reinforced by legislation in 2010, Italian HEIs have moved fast, and competitively, in introducing EMI at graduate, and more recently undergraduate levels. In 2016, 55 universities offered 245 ETPs, of which 19 were at undergraduate level (Guarda, Helm 2016). This is an extraordinary increase of over 70% on the previous year.

EMI in this context could be considered a form of Internationalisation at Home (IaH) as defined by Crowther (Crowther et al. 2001) and elaborated further by Knight (2004, 11) as "the process of integrating an international, intercultural, or global dimensions into the purpose, functions or delivery of post-secondary education". In any case, internationalisation - even if 'at home' - is challenging and implies supporting lecturers so that they can capture intended internationalisation in learning outcomes, plan assessment, and design learning environments that enable students to achieve intended learning outcomes (Beelen, Jones 2015), that is, their learning outcomes should be the same (if not better) than students following a parallel course in their L1.

In the Italian University context, the more common scenario in ETPs is that of NS Italian lecturers and mainly NS Italian students communicating

in their L2 English with a small proportion of International (IN) students from a variety of countries. This situation is very different from ETPS in many northern European countries where we find a greater number of NS English, and NNS lecturers with a variety of L1s, teaching classes which might include some NS English students and a high proportion of NNS English students with a variety of L1s, as well as the domestic students.

The sample of students studied at the University of Padova, include 60 who were NNS English, all of whom were L1 Italian, the L1 they shared with all but 2 lecturers on the course. There were also 14 NNS English international (IN) students whose L1s include Spanish, Portuguese, English, Vietnamese, Russian, Rumanian, Kyrgyz, Greek, Czech, and Hindi. There were also 2 NS English students, both from Canada.

Table 1 shows the distribution of students and lecturers in the EMI context typical of most Italian Universities. It should be noted, however, that the numbers of IN students is increasing, while the number of IN and NS English lecturers is slower to increase.

Table 1. Numbers and L1s of students and lecturers

	Student NNS eng (IT)	Student NNS eng (IN)	Student NS eng
Lecturer: NNS eng (IT)	60	13	2
Lecturer: NNS eng (IN)	0	0	0
Lecturer: NS eng	0	0	0

This paper is concerned with the delivery of education, and the language/content interface between lecturer and student, and the presumed vulnerability of content in EMI, that is, whether some form of ‘dumbing down’, or diminishing of learning outcomes is inevitable. One of the factors which regularly arises when discussing EMI is the effect of NNS English, that is, how and whether the concept of NS affects the classroom, rapport, and learning outcomes.

2.1 The LEAP Project

The present study regards ETPs at the University of Padova, which has been participating in EMI since the first courses in 2009-10. At the time of writing there are about 2,000 international students enrolled in 30 ETPs, while a further 400 individual courses are offered.

The study is a part of a wider project: LEAP (Learning English for Academic Purposes) organised by the University of Padova Language Centre. The project is now in its 3rd year and provides various types of training for lecturers who are expected, or required, to teach in English. With a

view to monitoring and maintaining a high quality to the courses, lecturers are offered free blended language courses and monthly workshops with invited experts, which provided varied and hands-on participant-centred workshops. Further, lecturers can access the lecturer support service which offers one-on-one opportunity to reflect on and to discuss language problems related to EMI. The LEAP project also offers a series of guest speakers, seminars, roundtables.

This branch of the project involved a sample of 75 master's degree students comprising 48 students of the social sciences and 27 students from a science department who all responded to an online questionnaire which asked 32 questions (multiple choice or Likert scale ratings). These were followed by an open question. The questionnaire was drawn up with the aim of asking EMI students to evaluate their course in terms of the role of language and its possible effect on their studies, and like many, was very much based on perceptions.

In order to investigate the effect of the NNS of English on the learning process, it is necessary to establish students' level of English as a point of departure. Some concern has been expressed by scholars and HEIs generally about the literacy levels of students, which have been carried over to include NNS English students. Students enrolled in masters ETPs at this University are not required to pass an English test, although they are expected to have at least a B1 level and to pass a B2 level test¹ during their course, or to attain an internationally recognised certificate.

The student participants were asked to evaluate their level of English, and this evaluation was generally high. There was little difference between the evaluations of IN students (generally with a long experience of EMI, going back to primary school in many cases) and IT students, although the IN students were generally harsher in their self-evaluations, and were also prepared to admit to occasional language difficulties. They also rated their skills slightly lower than IT students.

Saarinen and Nikula (2013) point out that a B2 level is generally required for successful participation in EMI, yet despite these positive self-assessments, this study found that generally, many EMI students had difficulty passing the CEFR² B2 level writing, which was incongruous with the same participants' declaration that they felt ready to write their theses in English. It was also found that a C1 level was rare, and only IN students had international certificates attesting this level.

Regarding general language proficiency, some scholars (for example Maiworm, Wachter 2002) have argued that lecturers - like stu-

1 This test is a very rigorous test of all four skills - reading, listening, writing and speaking - and is administered by the University Language Centre.

2 Common European Framework of Reference.

dents - should hold some form of certification, including language skills. (a proposal that student participants agreed with). However, as Pilkinton-Pihko (2013) points out, the CEFR levels and structure appear to be inappropriate to the EMI context.

While very few students evaluated their own language skills as *low*,³ surprisingly, 75% of students declared that their level of writing was *high* or *very high*, which is very similar to the result for the passive skill of listening. As expected, less than 10% of students declared that their level of reading was *low* or *medium*. On the other hand, for the productive skill of speaking, just over 50% of students rated their capacity as *high* or *very high*.

Within these results, it is interesting to note that when specifically asked about listening, IN students expressed greater difficulty. It could be hypothesised that this may be due to not being used to the Italian accent and intonation of the lecturers (who, except for two, were all L1 Italian). When asked specifically about reading materials, the results were inverted, with IN students expressing less difficulty than IT students.

2.2 Different Language Levels in Class

Regarding the relationship between language capacity affecting the success of lectures (see, for example, Gundermann 2014; Clark 2017), which was also a concern of many lecturers, all respondents claimed that there was definitely a difference in level across the class - as one student noted: "an important part of the students have problems with the language as well" (IN2-02). It is possible that the calibration of the levels (as outlined by the CEFR) may not be sensitive enough, or that intercultural competence may play a part, or, as Dafouz and Smit (2014, 4) point out, the "language code which functions as a tool for [...] teaching and learning" may not "encapsulate discursive and other social practices". Language level (B1, B2, C1 etc) was not a useful predictor of student satisfaction with courses or perceived quality of EMI.

Several studies have hypothesised that the different levels of language of students participating in the same lessons may affect the success of that class in terms of learning and knowledge acquisition. For example, Sert (2008) found that students may be prevented from developing critical thinking skills if they are uncertain about their ability to grasp the academic content clearly. Gundermann (2014) also discussed the situation, common to EMI contexts, of different levels of language capacity, and implied that learning may be compromised.

3 Students were asked to evaluate themselves on a 4-point Likert scale ranging from *low* to *very high*.

Students participating in the questionnaire were asked first whether they perceived different levels of English in the class, and more importantly, whether this affected their perceptions of learning.

As expected, students agreed that there were great differences in level. At the same time, however, they also felt that discrepancies in level did not greatly affect the success of lectures. In this study, more than half the respondents declared that the 'success' of the class was not affected by mixed language abilities – where success was intended as achieving goals and lessons which flowed smoothly without stops and starts due to having to negotiate language-related problems. It is interesting to note that the students who were less sure of their own capacity and were more critical of their own level of English were those who described the differences in level across the class as 'vast', although not all agreed that this vast difference in levels affected learning outcomes or the success of the class. Generally, the IN students pointed out that differences in level had little effect on the class as a whole, thus suggesting that other factors may be important to consider, or that difficulties in language may be seen as a problem for the individual student.

2.3 Does EMI Mean Learning Less?

Regarding students' perceptions of whether they may be learning less in the EMI classroom compared with a non-EMI classroom, nearly 60% of students said that they felt that they would not have learned more had the lessons been in their own L1, whether Italian or another language. That is, they were satisfied that learning in another language was not 'short-changing' them. However, nearly 25% per students felt that they were learning less because of the course not being in their own language. It was interesting to note that the IN students, in general, felt they were learning less, despite having a higher level of English generally. This could be due to the high use of Italian, and the effect of accent whereby IT students and their lecturers share the same linguistic background, and thus share the same 'problems', and also strong points, with English. Many lecturers also 'helped out' at times in Italian, which obviously does not advantage the IN students.

2.4 English vs L1

The question of the effect of the native-speaker in the EMI classroom is also evident when considering the linguistic traits which contribute to a satisfying lecture, that is, one where the student leaves the lecture feeling that he or she has benefitted from it, and has acquired some knowledge.

For about 75% of students 'fluency and clarity' (that is, limited stops and starts or repetition, complete prosodic units, and good logical structure) was seen as the main contribution. This was followed by 'pronunciation' and 'vocabulary' (both less than 10%), while for 6% of students, all IT, 'grammar' was considered to be the greatest contributor to a 'good' lecture. Interestingly, this finding does not correlate with the converse situation, that is, what 'irritates' most in a lecture. There was less concern with fluency, and a greater concern with grammar, that is grammar mistakes contribute to a 'bad' lecture.

This finding is important as it does not correlate with lecturer's views about their own language. Lecturers participating in the LEAP project frequently reported their concerns about bad pronunciation and accent, and grammatical mistakes as being weaknesses that they felt students would become aware of (see Helm, Guarda 2015). Gundermann too (2014, 124) suggests that pronunciation and accent are key to comprehension and thus it was expected that students might share this concern.

2.5 Learning Outcomes

Some scholars have suggested that the quality of education, and hence learning outcomes, must inevitably be lower in the EMI classroom (Troudi, Jendlhi 2011; Al-Bakri 2013). It is implied that the use of a language which is not the students' or teachers' L1 must hinder learning. In this study, it was found that only 13% of students (all IT who rated their own competence as *high*) thought that their learning was probably slower. The disadvantage could manifest itself in taking longer to learn, slowing down knowledge acquisition, not receiving an optimum level of knowledge acquisition in their lectures, or over-taxing the working memory having to work in two languages.

Until now there has been little evidence to indicate that EMI compromises students' learning and knowledge acquisition, and empirical research is particularly scant, although two studies have found interesting results. Airey and Linder (2006) analysed from a linguistic point of view 22 physics students in Sweden learning in Swedish and English. The students reported little difference between the modes of instruction. Doiz et al. (2014) and Dafouz et al. (2013) adopting a statistical analysis of three different degree courses in Spain come to a similar conclusion, that is knowledge appears not to be related to language proficiency, although EMI seems to have a positive effect on listening and vocabulary skills, but not on speaking and writing abilities.

Participants in this study stated that they very rarely left a lecture without having understood all the content, and it was the IN students who were more likely to have difficulty understanding content. Again, this could be

due to their unfamiliarity with L1 Italian speakers' accents and 'errors'.

As well as being satisfied with the more linguistic aspects of lectures, about 50% of students, both IT and IN were satisfied that their EMI lecturers encouraged participation, discussion and exchange of ideas. Where students felt there was a high level of interaction between lecturers and the class, there was a high correlation with having understood the content thus implying that more interactive lessons contribute positively to students' perceptions of greater learning outcomes.

Of greater concern is the remaining 50% of students, who felt that lectures, generally, provided only limited opportunity for participation, discussion and exchange of ideas. Students with high self-evaluation were the most critical of classroom atmosphere, and what they felt was a lack of debate and discussion. It becomes clear that further, more empirical investigation is necessary to evaluate further this correlation, and whether it is a result of language issues, or teaching strategies as discussed by Guarda and Helm (2016).

Terminology is an essential element of the EMI classroom and often the source of difficulty for students. Participants in this study were extremely satisfied that they had been able to learn the necessary terminology, and did not see language as creating difficulties, although it was the IN students who were less confident.

2.6 Language of Assessment

Many lecturers participating in the LEAP project expressed concern about the possibility of allowing students to choose the language for assessment purposes, and implying that students might be penalised for their inability to express themselves adequately.⁴ The option of choice would clearly disadvantage IN students who do not share their L1 with lecturers. This question was discussed by lecturers participating in the LEAP project, who considered this question to be one of the most important regarding EMI (Guarda, Helm 2016). It was therefore interesting to discover that 75% of participants felt strongly that no choice of language should be offered, and were totally satisfied, and at ease, with exams being held in English only. Only one student (IN) suggested that students should be allowed a choice. This satisfaction with assessment in English seems to suggest also that students feel at ease with the content of the course, the terminology and the learning outcomes, although further study on a more empirical level is necessary.

4 Most University exams in Italy are oral.

2.7 Language Support for Students

The university, aware of the difficulties that students might face with EMI, funded free 50-hour language courses with classes limited to 15 students. Initial interest was extremely high, but unfortunately, did not continue. The low number of students completing the courses led to the discontinuation of the project. Most students who regularly attended the course had a B1 certificate and declared their level to be B2. An online questionnaire was submitted to all students who had attended 75% of lessons, towards the end of the course. One of the interesting findings was that not all of the 136 respondents felt that their English had improved greatly due to the course, and not all felt ready to approach an EMI course. Students found the speaking opportunities offered to be the most valuable part of the course, followed by grammar, listening and writing. Similar numbers of students stated that Listening (42%) and Speaking (37%) were the skills most important to following an EMI course, while Writing (11%) and Reading (7%) were considered less important – despite the obligation of preparing a final thesis in English.

3 Conclusion

There has been recent discussion about the role of the NS of English in EMI in terms of linguistic supremacy. Gundermann (2014) found that both lecturers and students believed strongly in the authority and superiority of the NS of English, and consequently that the NS is in a position linguistically, and possibly socially, superior to the NNS. Jenkins (2014) too states that «native English [...] is widely seen as the most acceptable kind of English» and IN students in particular seem to subscribe to the ideology that ‘native English is best’ which is widespread in EMI. Ideology that permeates most of English medium HE. It was therefore no surprise that the students participating in the present study declared overwhelmingly that they would prefer NS English lecturers (which is clearly not feasible in the Italian context).

Recent studies (Helm, Guarda 2016) involving lecturers in the same project, as well as other research, have found that lecturing in the EMI classroom is not a case of simply changing the language of presentation, or translating one’s slides. Rather, the lecturer must also review lecturing styles and methodologies in order to guarantee that learning outcomes do not suffer.

The study was aimed at assessing the perceptions of the NNS English student and to discuss how EMI might affect learning outcomes. The survey found that the 75 EMI students involved are satisfied and confident of their language levels, and level does not appear to compromise their perception of content acquisition. Further, there was little difference between

the responses of IT and IN students. This in itself suggests a 'levelling' of language issues in that no particular language groups appeared to be advantaged or disadvantaged by the EMI classroom. This hypothesis is obviously limited to the classes involved and cannot be applied to all situations.

It was also interesting to note the non-correspondence between some of the lecturers' concerns (pronunciation and grammar, offering assessment in Italian, for instance) and those of students.

Concerning learning outcomes, EMI students were generally satisfied that they had understood content, readings and terminology. They rarely reported finding themselves in difficulty understanding classes in terms of language, for example the lecturer speaking too fast, or being incomprehensible. Students were also unanimous in their views about assessment of EMI being in English. Whether this can be translated into learning outcomes being unaffected by the language of tuition is dubious. Certainly students were unaware of any shortcomings, and were not concerned that they were being deprived of the content element of the course.

This study has several limitations which include the use of a survey as an instrument. It is obviously difficult to 'measure' knowledge and student perceptions measured by a survey cannot be considered particularly reliable. Further, the complexity of the variables and the limited number of students from only 2 ETPs must be considered a limiting factor. Research currently underway aims to resolve this by involving other ETPs in a more intensive longitudinal study. However, there is a factor which must be taken into consideration, and that is the possibility that student satisfaction may, in fact, be the result of reduced content and diminished learning outcomes.

The speed with which internationalisation, and as a consequence EMI, has progressed in the last five years has inevitably led to a 'rush' in research to confront the many issues arising. However, there are still areas of the process of internationalisation which need to be assessed; for example, we have seen the investment in the preparation of lecturers for this new type of classroom environment, yet further investment is necessary to provide support for administrative staff. We have seen the numbers of IN students increase, yet there has not always been the necessary support services available to these students once enrolled. In the process of internationalisation various issues have emerged that were not predicted, but it is important that they are not ignored.

Bibliography

- Ackerley, Katherine (2017). "What the Students Can Teach Us About EMI and Language Issues". Ackerley, Katherine; Helm, Francesca; Guarda, Marta (eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern: Peter Lang, 57-284.
- Ackerley, Katherine; Clark, Caroline; Dalziel, Fiona; Guarda, Marta (2016). "Providing Lecturer Support for English-Medium Instruction: an Experience at Padova University's Language Centre". *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, (2), 65-82.
- Airey, John; Linder, Cedric (2006). "Language and the Experience of Learning University Physics in Sweden". *European Journal of Physics*, 27(3), 553-60.
- Al-Bakri, Sawsan (2013). "Problematising English Medium Instruction in Oman". *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, 69(2), 55-69.
- Beelen, Jos; Jones, Elspeth; (2015). "Redefining Internationalization at Home". Curai, Adrian; Matel, Liviu; Pricopie, Remus; Salmi, Jamil; Scott, Peter (eds.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Dordrecht: Springer, 67-80.
- Clark, Caroline (2017). "One Side of the Story: What EMI Students Have to Say". Ackerley, Katherine; Helm, Francesca; Guarda, Marta (eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern: Peter Lang, 285-308.
- Clark, Caroline (in press). *What Language Does Internationalisation Speak?*. Primorska: Annales University Press.
- Coleman, James (2006). "English-Medium Teaching in European Higher Education". *Language Teaching*, 39(1), 1-14.
- Costa, Francesca; Coleman, James (2013). "A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Cots, Josep (2013). "Introducing English-Medium Instruction at the University of Leida, Spain: Intervention, Beliefs and Practices". Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David; Sierra, Juan Manuel (eds.), *English-Medium Instruction at Universities. Global Challenges*, 106-130, Bristol: Multilingual Matters.
- Crowther, Paul; Joris, Michael; Otten, Matthais; Nilsson, Bengt; Teekens, Hanneke; Wächter, Bernd (2001). *Internationalisation at Home. A Position Paper* [online]. Amsterdam: European Association for International Education (EAIE). URL http://comisionsaludinternal.homestead.com/Internationalisation_at_Home._A_Position_Paper.pdf (2018-03-23).
- Dafouz, Emma; Camacho, Mar; Urquia, Elena (2013). "'Surely They Can't Do as Well': A Comparison of Business Students' Academic Performance in English-Medium and Spanish-as-First-Language-Medium

- Programmes". *Language and Education*, 28(3), 223-36. DOI 10.1080/09500782.2013.808661.
- Dafouz, Emma; Smit, Ute (2014). "Towards a Dynamic Conceptual Framework for English-Medium Education in Multilingual University Settings". *Applied Linguistics* 2014, 1-20.
- Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David; Sierra, Juan Manuel (2014). "CLIL and Motivation: The Effect of Individual and Contextual Variables". *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-24.
- Grin, Francois (2010). "Managing Languages in Academia: Pointers from Education Economics and Language Economics". Paper presented at the *Conference Professionalising Multilingualism in Higher Education* (Luxembourg, 4 February 2010).
- Guarda, Marta; Helm, Francesca (2016). "I Have Discovered New Teaching Pathways: The Link Between Language Shift and Teaching Practice". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 897-913.
- Gundermann, Susanne (2014). *English-Medium Instruction: Modelling the Role of the Native Speaker in a Lingua Franca Context* [online]. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau; NIHIN Studies, New Ideas in Human Interaction. URL <https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:9795/datastreams/FILE1/content> (2018-03-23).
- Helm, Francesca (2017). "Introduction". Ackerley, Katherine; Helm, Francesca; Guarda, Marta (eds.), *Sharing Perspectives on English-Medium Instruction*. Bern: Peter Lang, 13-31.
- Helm, Francesca; Guarda, Marta (2015). "Improvisation Is not Allowed in a Second Language: a Survey of Italian Lecturers' Concerns About Teaching their Subjects Through English". *Language Learning in Higher Education*, 5(2), 353-73.
- Jenkins, Jennifer (2014). *English as a Lingua Franca in the International University*. London: Routledge.
- Klaassen, Renate; De Graaff, Erik (2001). "Facing Innovation: Preparing Lecturers for English-Medium Instruction in a Non-Native Context". *European Journal of Engineering Education*, 26(3), 281-9.
- Knight, Jane (2004). "Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales". *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Maiworm, Freidhelm; Wachter, Bernd (2002). *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Trends and Success Factors*. Bonn: Lemmens.
- Philippon, Robert (2006). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pilkinton-Pihko, Diane (2013). *English-Medium Instruction: seeking assessment criteria for spoken professional English* [Doctoral dissertation]. Helsinki: University of Helsinki. URL <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/41795> (2018-01-14).

- Saarinen, Taina; Nikula, Tarja (2013). "Implicit Policy, Invisible Language: Policies and Practices of International Degree Programmes in Finnish Higher Education", Doiz, Antoine; Lasagabaster, David; Sierra, Juan (eds.), *English-medium instruction at universities: Global*. Bristol: Multilingual Matters, 131-50.
- Sert, Nehir (2008). "The Language of Instruction Dilemma in the Turkish Context". *System*, 36(2), 156-71.
- Troudi, Salah; Jendli, Adel (2011). "Emirati Students' Experiences of EMI". Al-Isaa, Ahmad; Dahan, Laila (eds.), *Global English and Arabic: Issues of Language, Culture and Identity*. Oxford: Peter Lang, 23-48.
- Valcke, Jennifer; Wilkinson, Robert (2017). "Introduction - ICLHE, Professional Practice, Disruption, and Quality". Valcke, Jennifer; Wilkinson, Robert (eds.), *Integrating Content and Language in Higher Education*. Berne: Peter Lang, 15-24.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Teaching Writing in EAP Contexts A Case Study of Students' Reactions to the Use of Blogs for Academic Writing Tasks

Viorica Condrat

(Alec Russo Balti State University, Moldova)

Abstract Academic writing is a particular type of scholarly interaction which signals the writer's affiliation to a specific discourse community. Developing academic writing skills should become a priority for higher education. This paper describes a small-scale study which investigates the role of blogging in developing academic writing skills in undergraduate students. Blogging is viewed as a platform where the scholarly interaction between members of the same discourse community can take place. The paper is based on the survey data and observation during the experiment conducted at Alec Russo Balti State University of Moldova. It reports on how EFL students reacted to the use of blogs for academic writing tasks. The findings suggest that students seem to have a positive attitude to blogging pointing out to such benefits as: enhanced self-efficacy, awareness of the writing process, development of reader awareness, increased responsibility for the quality of the writing. We argue that blogging can yield significant improvement in undergraduate students' academic writing.

Summary 1 Introduction. – 2 Defining Writing in EAP Contexts. – 2.1 Approaches to Teaching Academic Writing for Non-Native Speakers. – 2.2 The Relevance of the Concept Discourse Community in Academic Settings. – 2.3 The Use of Blogs for Academic Writing Tasks. – 3 Method. – 3.1 Participants of the Study. – 3.2 Data Collection Procedures. – 3.3 Data Analysis. – 4 Results. – 4.1 Research Question 1. – 4.2 Research Question 2. – 4.3 Research Question 3. – 5 Discussion.

Keywords Academic writing. Blogging. Discourse community. Scholarly interaction. Writing approach.



1 Introduction

Being a particular type of social interaction (Nystrand 1989), writing poses problems for students who are expected to write a substantial number of papers in their course of study. Students seem to be inadequately prepared for the tasks set before them, consequently the writing process becomes tedious and frustrating. This leads to students' low self-esteem and to their writing apprehension. The present study examines the use of blogging as a tool to enhance students' academic writing skills. It looks at the possibilities of rendering the process of writing more interactive and motivational

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-34

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

by developing a blogging strategy to academic writing for students studying English as a foreign language.

It appears students do not understand the purpose of academic writing and consider it as something contributing insignificantly to their academic development. The cause may lie in the fact that students do not consider themselves affiliated to their discourse community, which has the aim of sharing knowledge and/or of contributing their own to the existing knowledge. Hence the concept of discourse community as defined by John Swales (1990, 2016) is central to this study. Blogging can create the optimal context for the academic interaction to take place and to create the sense of membership in students to the local discourse community.

The complexity of teaching academic writing to non-native speakers has prompted researchers to look for viable solutions that would help teachers to scaffold their students' writing process. The traditional approaches are not exhaustive, i.e. they cannot approach every aspect of academic writing, yet they are not exclusive, i.e. they can be blended in order to achieve concrete pedagogical goals.

Academic writing can be approached differently with the help of blogs. The teacher needs to design the course of action in such a way as to respond to the students' actual needs. Blogging may help establish meaningful relationships not only between the teacher and students, but also among the students themselves. Hence the sense of affiliation to a specific discourse community is developed in students, making the process of writing more purposeful. Blogging can be viewed not only as a tool enhancing students' initiation into academic writing but also as a means of becoming members of a community sharing the same goals.

The study is based on the researcher's professional experience at Alecu Russo Balti State University. The researcher designed an experiment involving the use of blogs to help students develop academic writing skills. The findings have shown the need for a special course in academic writing in the university curriculum that will help students to produce cohesive and coherent academic writing. It is within this course that blogging practice should be introduced. The students are offered the optimal platform for the scholarly interaction to take place, making them more responsible for the quality of their writing. Similarly the students become more aware of their readers' expectations and attempt to construct their texts in accordance with what their readers might possibly expect from them.

2 Defining Writing in EAP Contexts

Academic writing is a particular type of writing involving a specific readership that is expected to share the same background knowledge. It is a communicative event intended by the writer who wants to produce a specific effect on his/her reader. Both the writer and the reader have to collaborate in order for communication to take place. It, thus, becomes essential for the writer to determine what exactly he/she wants to communicate to the reader(s). At the same time, the writer should know how this communication is going to fit the acknowledged framework of the written discourse so that the reader perceives it as belonging to that particular genre. This generic construction will signal the author's membership of a specific discourse community and thus enhance writer-reader communication.

Success in any act of communication implies the participants' collaboration. The writer and the reader(s) tacitly engage in a collaborative process based on their conventional agreement to be clear, brief, correct and relevant. Thus, the process of writing should become "a matter of elaborating text in accord with what the writer can reasonably assume that the reader knows and expects, and the process of reading is a matter of predicting text in accord with what the reader assumes about the writer's purpose" (Nystrand 1989, 75).

Academic writing is crucial to the students' academic development "because of the importance placed on written assessments in academic courses at all levels" (Bruce 2011, 118). In addition, it acknowledges their membership to a particular discourse community, whereas their integration into that community depends on their analytical ability to communicate their findings and ideas in logically structured texts.

The definition of academic writing is not monolithic. Researchers do not consider it as a fixed set of rules impossible to change. On the contrary, they point to its rather dynamic characteristic, being viewed within its socio-cultural context. Hyland (1999, 2002) points to the fact that academic writing is a social process meant to enhance persuasiveness either in an impersonal objective manner or in a rather subjective way, yet constrained by the methodologies, arguments and rhetorical strategies related to a specific discipline. The scholar emphasises the importance of the authorial voice within the given framework of a disciplinary submission.

Bhatia (1999) suggests that academic writing is an individual response to a specific demand of the academic community. The academic text becomes the means via which the individual's viewpoint is communicated to the other members. Yet, the text is regulated by the conventions of the context the individual is affiliated to.

Casanave (2003) suggests a socio-political perspective on academic writing claiming that social and political aspects of writing should be considered first while dealing with composition in a second language. Thus, in

the researcher's opinion there should be a shift from linguistic and textual aspects of writing towards its socio-political aspects.

Swales (1990, 1994) views academic writing within its generic network arguing that it has a particular structure and follows specific conventions. Yet, the researcher points to its capacity to generate other genres, i.e. an article can be developed into a thesis, etc. Thus, the students are expected to manipulate with the given generic framework and, at the same time, develop one's own authorial voice. In a way, academic writing could be viewed as an individual's response to the demand of the academic community as to how to communicate one's knowledge.

2.1 Approaches to Teaching Academic Writing for Non-Native Speakers

It should be noted that, apart from having an immediate outcome (i.e. communicating one's knowledge within a specific discourse community), "competence in academic writing also relates to the future needs of graduates to communicate within professional or academic communities through written publications" (Bruce 2011, 118). Therefore, the acquisition of academic writing skills should be fostered the very moment students enter a higher education institution. Teachers need to think of ways to scaffold the students' writing process and diminish the affective filter.

Among the existing approaches to writing, teachers need to consider the optimal way to help the students to overcome the main three challenges as defined by Kruse (2003) and which concern the demands of knowledge (what to say), language (what language to use), and communication (how to communicate).

Celce-Murcia and Olshtain (2000) argue that the concept of teaching writing should be revised. In the scholars' opinion writing cannot be taught as the other skills. What the teachers should strive for is to create the optimal contexts for the writing to take place.

The teacher is thus supposed to equip "students with the communicative skills to participate in particular academic and cultural contexts" (Hyland, Hamp-Lyons 2002, 2). He/she is expected to provide proper and effective education so that students become academically literate, i.e. they become able to respond appropriately to the cognitive, social and linguistic demands of a particular academic discipline.

Nunan (1991), on the other hand, speaks in favour of blending the existing approaches in order to respond to the students' actual needs. Indeed, the issue of developing writing skills is more complex than simply applying a single approach to writing. It becomes even more challenging when students have to produce texts in a foreign language. That is why teachers should think of viable models that would scaffold the students' writing process. Moreover, theorising is 'useless' if there is no

viable applicable model to help the students in their learning process (Balboni 2007).

Swales and Feak (1994) have elaborated a model meant to help students in their writing process for academic settings. It consists of six main parts.

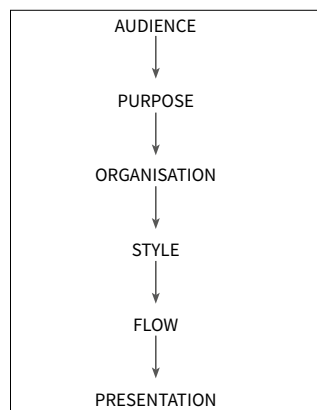


Figure 1. Considerations in academic writing

- a. Audience: as seen, the audience is the first element to be considered in academic writing as the choices the writer will make will depend on his/her assumptions concerning the expectations of his/her audience. Swales and Feak (1994, 7) suggest that “to be successful in your writing task, you need to have an understanding of your audience’s expectations and prior knowledge, because these will affect the content of your writing”. It should be emphasised that students should be encouraged not to envisage the teacher as the sole reader. They should also imagine other possible readers who belong to their academic environment, including their peers. In fact, Hyland (2009, 32) argues that “audience is, in fact, rarely a concrete reality, particularly in academic and professional contexts, and must be seen as essentially representing a construction of the writer which may shift during the composing process”.
- b. Purpose: when it comes to the purpose, it should be clearly stated at the beginning so that the audience understands the writer’s communicative intention. In academic contexts, the writer is expected to produce coherent and cohesive texts related, as a rule, to discipline specific areas. For example, they might be assigned to write reports, essays, projects focusing on a particular subject.
- c. Organisation: organisation in academic writing involves the generally-accepted information structure in such a context.
- d. Style: as previously stated, the stylistic organisation of the academic text involves the writer’s ability to manipulate the rhetorical patterns characteristic of the academic genre. Thus, “the style of a

particular piece must not only be consistent, but must also be proper for the message being conveyed and for the audience” (Swales, Feak 1994, 15).

- e. Flow: flow ensures a smooth transition from one idea to another. It deals with the unity of the paper, which should be both cohesive and coherent.
- f. Presentation: it is the part where the writer considers the overall format of the written work, proofreads for careless grammar mistakes, and checks for misspelled words.
- g. Students need to be encouraged to consider such a model in their academic writing, yet the teacher’s assistance is still vital. They need to scaffold the students’ writing process by interacting with the students. Indeed, lack of communication between students and teachers is another challenge faced by students.

Scardamalia and Bereiter (1987) focused on the cognitive processes taking place in the mind that allow knowledge to be translated into writing. The scholars believe that students need to master the skill of developing writing from a more general process of writing towards a more complex one. They claim that the two main models involved in composition are the knowledge telling and knowledge transforming models. The ability to transform knowledge derives from the ability to tell knowledge, and, as a result, we can distinguish between mature and immature composing. A student mastering the skill to produce mature composing is able not only to tell knowledge but also to transform it. In mature composing knowledge is brought into the writing process after the writer has identified the problem and has considered the possible solutions.

Bruce (2011) distinguishes three stages in the development of academic writers, where one stage derives from the other. The first one deals with assisting students in deconstructing discipline-related academic texts, so that later on students are able to construct their own. Only after has the first stage been developed, students can develop the other two. The second relates to developing the authorial voice within the discourse community students want to be affiliated. The third stage lies in the ability to innovate, change and reshape the discourse community. Bruce claims that due to lack of time the teacher can scaffold the development of the first stage, whereas the other two stages are developed later on, after graduation as the students are expected to have developed the necessary skills by being constantly involved in their discourse community. This brings forth such notions as autonomous learning and lifelong learning.

2.2 The Relevance of the Concept Discourse Community in Academic Settings

Swales (1990) has developed the concept of discourse community. In the scholar's opinion a discourse community has to meet six criteria. It needs to (1) have common goals, (2) its own mechanisms of interaction, (3) be participatory and provide information and give feedback, (4) have one or more genres to communicate its aims, (5) operate with a specific lexis, (6) have expert members.

Swales (2016) has recently revised the six criteria and added other two to the list. Thus, a discourse community has to develop a sense of "silential relations" (Becker 1995). It refers to what remains 'unsaid' and gives the text its character. The eighth criterion states that a discourse community develops horizons of expectation. The co-construction of the discourse is possible only with the awareness of the other's presence. Hence, the writer while encoding his/her message shall develop reader awareness and construct his/her text in accordance with what his/her reader might possibly expect of him/her.

The concept of discourse community is central to academic writing as it helps to make writing more purposeful. It enables the students to feel a sense of affiliation to their discourse community and be encouraged to contribute their own knowledge to it. Thus it makes academic writing more motivational.

2.3 The Use of Blogs for Academic Writing Tasks

Information and communication technology has gained considerable popularity in both teaching and learning processes. Teachers consider technology tools that can help in the realisation of their pedagogical tools. Blogging has been used as a tool to enhance students' writing skills (Fellner, Apple 2006; Stapleton 2010; Sun, Chang 2012; Williams, Jacobs 2004; Wu 2006). Researchers have come to the conclusion that blogging can increase motivation in students. It appears to boost interaction among students and contribute to collaborative learning. There is also a visible increase in the students' self-esteem. They seem to become more fluent writers and more responsible for the quality of their writing.

The implementation of a technology tool needs to be carefully considered. The teacher should clearly determine in what way blogging can help in the realisation of his/her pedagogical goals. The course needs to be developed taking into consideration the students' needs.

Our belief is that blogging can offer the optimal context for the creation of a small discourse community consisting of teachers and students. The blogging practice can be based on Caon's (2006, 25) motivational model.

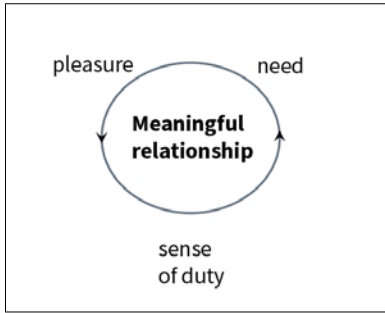


Figure 2. Motivational model

Applying this model may enhance students' pleasure in writing and consider it not only as a duty to be fulfilled but also as a process contributing to their academic needs. Students need to be encouraged to consider not only short-term but also long-term goals. By creating a meaningful relationship between all the factors students' motivation may increase.

Using Caon's motivational model, teachers might elaborate their own models to meet their pedagogical needs. Blogging itself should be viewed as a means of creating a small discourse community as well as of establishing a meaningful relationship among the members of this community.

3 Method

The study represents small-scale action research based on the analysis of the survey data and observation during the experiment conducted at Alecu Russo Balti State University of Moldova where I tried to design a blogging course in order to help undergraduates to enhance their academic writing skills. The research goal was to determine whether the implementation of such a practice can contribute to the students' enhancement of academic writing skills in the English language.

The following research questions have been posed in order to address the research goal:

1. How do students react to the use of blogs for academic writing tasks?
2. What relationships are created between the people involved in the experiment?
3. What teaching approach to writing should be applied during blogging?

3.1 Participants of the Study

The focus group consisted of 6 female students in their fourth year of study at the faculty of Philology, majoring in English. Their field of specialisation

was English language teaching. The fact that all participants were females corresponds to the gender division of this faculty (there are very few male students in general). The students' language proficiency level was intermediate and upper-intermediate. They were supposed to be familiar with features of academic writing in English as they had produced quite a number of texts belonging to the academic genres before the experiment. Moreover, they all had already written their first research paper in the third year in Didactics. The students' identity is going to be kept anonymous.

Student 1

Student 1 (hereafter S1) was the most active of the all participants. She showed absolute determination to improve her academic writing skills. She always met the deadlines and was actively involved in the discussion process. Her level of language proficiency was upper-intermediate, which allowed her to construct quite cohesive texts in English. Yet, she found it difficult to logically connect the ideas in her text.

S1 had low self-esteem at the beginning of the experiment. She would be discouraged at first believing that she failed to write an appropriate academic text. S1 would often panic, but she would never give up. Till the end of the experiment her confidence increased, whereas her writing became more fluent. Moreover, S1 was considered by her peers as a member with a suitable degree of discourse expertise.

Student 2

Student 2 (hereafter S2) was sceptical at the beginning of the experiment as she believed writing is not as important as speaking is in her academic development. Yet, she maintained constant interest throughout the experiment. Her level of language proficiency was upper-intermediate and she was rather fluent in expressing her ideas. The biggest struggle she faced was in organising her writing. In addition, she paid attention first and foremost to accuracy (i.e. she was primarily interested in following the grammar rules).

S2 seemed to be rather unmotivated at the beginning of the experiment. Her determination to prove her self-efficacy to herself and to the other members of the group became a determining factor in increasing her motivation. She admitted that academic writing should be paid more attention to and that she needed to approach it more seriously. She also came to realise the issue of plagiarism in academic writing, which she had previously regarded as something acceptable.

Student 3

Student 3 (hereafter S3) was extremely determined to improve her writing skills. She was aware that her level of language proficiency was lower than that of her peers (her level was intermediate), yet she worked assiduously to improve her writing skills. She was convinced that in this way she would be able to improve her language proficiency.

Her writing needed to be improved regularly. S3 found it difficult to express her ideas fluently in English. She always needed a sample that she could imitate in her writing. She expected to be shown exactly what was wrong in her writing so that she could improve it.

Student 4

Student 4 (hereafter S4) was the most confused of the group. Having an upper-intermediate language proficiency level she was convinced that writing for academic purposes is similar to writing for personal purposes. She was confused to discover the intricacy of academic writing and was at first discouraged to acknowledge that she did not know how to write appropriate academic texts.

S4 was determined to improve her academic writing skills. She wanted to prove herself that she could produce appropriate academic texts and in this way become a member of the community her peers were affiliated to.

Student 5

Student 5 (hereafter S5) was categorised as being a creative writer (i.e. she was interested in creative writing and transferred the patterns of creative writing to academic writing). Her level of language proficiency in English was upper-intermediate and she was able to produce good quality pieces of creative writing.

S5 found it extremely difficult to write for academic purposes. Her biggest challenge was the demand of what to communicate in her text. She was rather slow in posting her writing. She admitted she needed to see what her peers had written first. In this way she could better understand what was expected from her in her writing. Yet, she was determined to improve her writing, working at her own pace.

Student 6

Student 6 (hereafter S6) was the most curious of the group always questioning the remarks she would be given in order to make certain improvements in her writing. Her level of language proficiency was upper-intermediate. She seemed to understand the features of academic writing, yet, it was difficult for her to organise her work.

S6 also felt the need of having concrete samples of good writing which she could imitate. She would even consult more than one text before producing her own. Just like in the case of S1, her peers considered her as having a suitable degree of discourse expertise. That is why she would often be asked to give her feedback to her peers' writing.

Conducting an action research (as defined by Norton 2009) implied that I had a dual role, i.e. the one as a researcher and the other as a teacher scaffolding the students' writing process. I intended to keep my presence to the minimum as I wanted to observe how students establish academic relationships among themselves. I personally knew the participants to the study as I taught them in their first and second years. This means that we had already established a meaningful relationship between ourselves.

I also collaborated with two teachers who were teaching two courses to the students involved in the experiment. In this way it was possible for me to determine the students' needs and think about possibilities to help them to improve their academic writing skills. Thus, my personal experience has contributed to a better understanding of the existing problem, and allowed me to look for viable solutions.

3.2 Data Collection Procedures

Three qualitative research methods of data collection were used in order to increase the strength and validity of the study. The used methods comprise: (a) participants' structured post-treatment surveys; (b) participants' blog entries and comments; (c) observation of the participants' behaviour during Skype conferences.

The post-treatment surveys, analysis of the students' posts and comments as well as the observation made during the experiment were meant to elicit information regarding the participants' reaction to the use of blogs. Similarly I wanted to determine the way students' approached the process of writing for academic purposes. Finally I wanted to determine the type of relationships that were established between the participants involved in the experiment.

3.3 Data Analysis

The processes and procedures of qualitative data analysis were applied to the analysis of the collected data. Being based on an interpretative philosophy where the content of the data is examined in order to explain, understand or describe the investigated phenomenon, the responsibility of the data interpretation lies with the researcher. That is why there was the need for more than one source of data for the validation of the results.

Open coding consisting of several procedures was adopted. In particular it allowed to: explore the data; identify the units of analysis; code for meanings, feelings, and actions; make metaphors for data; experiment with codes; compare and contrast events, actions, and feelings; break codes into subcategories; integrate codes into more inclusive codes; and identify the properties of codes.

In order to determine the students' attitude I elaborated a rubric with the categories 'poor', 'fair', 'good', and 'excellent'. Each qualifier was assigned a numerical value in order to measure the students' attitude. In this way, the 'poor' category was assigned the number 1, the one assessed as 'fair' - 2, the one assessed as 'good' - 3, and finally the one assessed as 'excellent' - 4. This type of measuring allowed to present the results in charts and tables.

4 Results

The results of the analysed data show that students positively respond to blogging as a tool to enhance their academic writing skills. Their attitude did not significantly vary during the experiment. They established meaningful relationships not only between themselves and the teacher but also among themselves. It is difficult to state whether their attitude was influenced by the approach applied to writing. Yet, some approaches that worked well with some students (e.g. process approach to writing) turned less effective with others (they would prefer the product approach to writing).

4.1 Research Question 1

The first research question was intended to determine the way students react to the use of blogs for academic writing tasks. The results show that the students had a positive attitude and found the practice useful for the enhancement of their academic writing skills.

Table 1 reveals the results from the analysis of students' posts and comments as well as from my observation. As seen, students' general reaction to the use of blogs for academic writing tasks was positive. They all did

their best to write the assigned drafts on time. It happened only once when two students did not manage to post their writings on the due dates, and gave up posting them later on. Table 1 also shows what was improved most in the students' writing. Thus, S1 and S3 managed to understand what was incorrect in their writings. They needed to understand the mistakes in order to avoid them later on. S2, S4, and S6 managed to improve their organisational skills. They faced struggles in organising their texts following the conventions of academic writing. S5, on the other hand, started to understand what is expected from her to communicate in her writing. In all cases the improvement was due to the critical feedback given in the comments below the students' posts as well as to their face-to-face interactions and Skype conferences.

Table 1. Students' overall reaction to the use of blogs

Student	Attitude	Improvement	Cause
S1, S3	positive	Understand the mistakes	critical feedback / interaction
S2, S4, S6	positive	How to write	critical feedback / interaction
S5	positive	What to write	critical feedback / interaction

In order to understand the students' attitude related to blogging, I tried to determine their level of punctuality, i.e. how well they met the deadlines. I assumed that the fact that students met the deadline was a proof that students positively responded to blogging. Chart 1 summarises their overall ability to meet the deadlines.

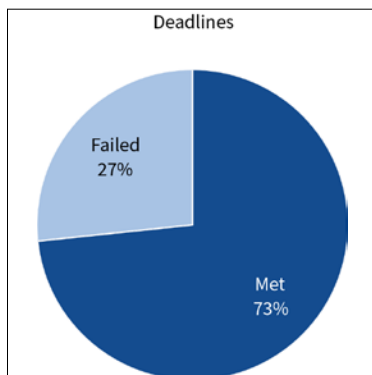


Chart 1. Students' ability to meet the deadlines

As seen, students were interested in posting their drafts on time. It should be also noted that in the causes of not posting one's draft on time varied. Thus, 9% out of 27% posted their drafts after midnight of the deadline day, 15% did not meet the deadline, posting their drafts one or two days after the deadline, and 3% did not post their drafts at all.

In the table below, the students' attitude has been measured with the help of a rubric I created to trace their degree of interest in the blogging practice. Thus, for example, the student's attitude was ranked as poor (1) if she did not meet the deadline, was unmotivated, and showed lack of interest. If the student found it hard to meet the deadline, was partially motivated, and posted sporadically, then her attitude would be fair (2). A good (3) attitude meant that the student met the deadline, posted regularly, was motivated, yet did exclusively what she had been assigned. Finally, the attitude was believed to be excellent (4), if the student met the deadline, was an active participant, made more than she had been assigned, was fully motivated, and always showed interest.

Table 2. Students' attitude towards the use of blogs

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	Average
Draft 1.1	4	4	4	3	3	4	3.666667
Draft 1.2	4	3	4	4	3	3	3.5
Draft 2.1	4	3	4	1	1	3	2.666667
Draft 2.2	4	3	4	3	2	3	3.166667
Draft 3.1	4	3	4	3	2	3	3.166667
Draft 3.2	4	3	4	3	2	3	3.166667
Draft 4.1	4	3	4	2	2	3	3
Draft 4.2	4	4	4	3	2	3	3.333333
Draft 5.1	3	3	3	3	2	3	2.833333
Draft 5.2	4	3	4	3	2	3	3.166667
Average	3.9	3.2	3.9	2.8	2.1	3.1	3.166667

As seen the students' average shows their overall good attitude towards the use of blogs for academic writing tasks. Their attitude was correlated with their preparedness to write a certain assignment on the one hand, and to their desire to improve their academic writing skills, on the other. S1 and S3 seem to be the most enthusiastic regarding the use of blogs (their average is 3.9), whereas S5 the least enthusiastic about this experience (her average is 2.1).

The same result is seen in the answers the students gave in the surveys they were asked to respond to. When answering whether blogging helped the students to improve their academic writing skills they all spoke in favour of blogging, pointing to the specific ways it helped them. None

of them mentioned anything hampering the process of academic writing while blogging. S1, for example, said:

Yes, it has [blogging has helped to improve her academic writing skills]. The most helpful thing was that I wrote many essays on different topics; anyone could view my posts; I received some comments concerning my writings from my peers, from my teacher which I took into account and in this way I was rewriting my papers all the time and this helped to improve my writing skills.

All the other students responded in the same way. They only pointed to the benefits of the blogging practice, moreover, they perceived it as a course altogether in academic writing where they were not only learning from a teacher but also from each other. Thus they collaborated in the process of learning how to produce appropriate texts for academic purposes.

4.2 Research Question 2

The second question aimed to determine what types of relationships were created between the people involved in the experiment. The data analysed here was taken from the surveys and the observation notes.

Table 3 shows the exact number of drafts posted by students during the experiment (it needs to be pointed out that they were expected to post 10 drafts during the experiment). It also reflects how many comments they received to their posts as well as how many comments each of the students made to their peers' posts.

Table 3. Students' blogging practice in numbers

Student	Number of post	Number of received comments	Number of made critical comments
S1	13	19	27
S2	10	21	6
S3	11	20	13
S4	9	13	7
S5	9	16	3
S6	10	24	8

As seen from Chart 2 below, the number of received comments is bigger than the number of made comments.

This is due to the fact that I in my position of a member possessing a bigger degree of discourse expertise commented every student's posts. It needs to be noted that students were not asked to comment every post

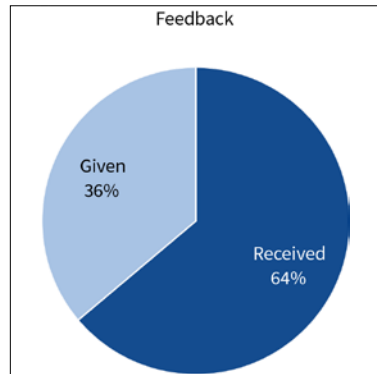


Chart 2. Commenting process in numbers

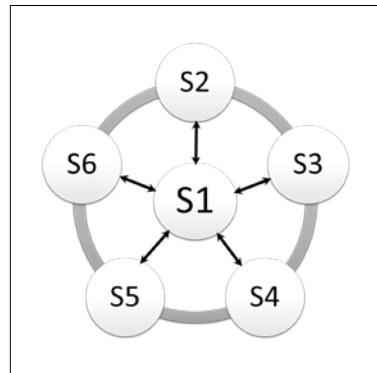


Figure 3. Interaction among students. Pattern 1

made by their peers. However, the results show that they interacted with each other, and hence had created a network of meaningful relationships.

From my observation I noticed that they still preferred to interact face-to-face. During Skype conferences they would often refer to the discussion they would have when they met at the university. So they had all interactions related to blogging within the academic context they were affiliated to.

Another observation I made was that there were two patterns of their interaction. The first one is shown in figure 3.

This pattern reflects the distribution of roles within the students' small discourse community. Thus S1 would most often be referred to as the member having a higher degree of discourse expertise. So the other students would consult her whenever they would have questions related to their writing assignment. Moreover, she would be the one constantly giving feedback in her comments. Every time she would comment a different peer's post. She would also be among those who always met the deadlines. I think the student's personal experience with her peers as well as her

serious approach towards the experiment influenced the other students in choosing her as the expert member of their community.

The second interaction pattern among students can be represented as follows:

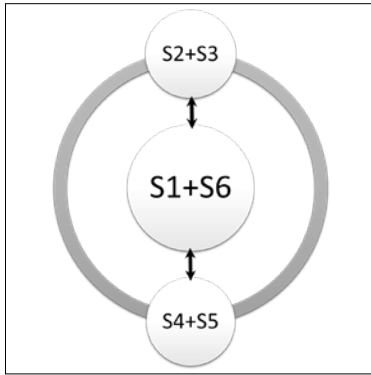


Figure 4. Interaction among students. Pattern 2

Figure 4 shows the pairs that were formed within the students' discourse community. Thus, for example, S2 would more often interact with S3, S4 with S5, and S1 with S6. It is interesting to note in the centre of the figure there is the pair formed by S1 and S6. So, the other pairs would attribute them the role of members with a higher degree of expertise.

Definitely there was a third pattern of interaction which involved the teacher as well (i.e. my presence in the discourse community). In this pattern, the teacher's expertise would be the one trusted mostly. In fact, the students would not begin revising their drafts before the teacher also gave her comment. The students admitted in their surveys that they trusted the teacher's comments most giving as an argument the latter's higher degree of discourse expertise.

4.3 Research Question 3

The third research question is what teaching approach to writing should be applied during blogging. In the surveys the students took they were actually asked how they approached writing during the experiment. The results of the analysis of their answers are presented in table 4.

Table 4. Students' approach to writing

Student	Approach
S1, S2, S4, S5	process approach
S3, S6	product approach

4 students out of 6 used processes approach to writing, i.e. they considered the cognitive processes in their wiring. They planned, brainstormed, looked for information in books and on the Internet, and then try to write their first draft. The other 2 students preferred the product approach to writing, i.e. they needed a sample to imitate. It was interesting to note that it actually did not depend on the student's level of language proficiency. S3 had a lower level of language proficiency that S6, yet they both opted for imitating samples of similar writing. They would look for such samples on the Internet. I assume that had S6 been familiar with genre approach, she might have used it in her writing.

Drawing on my observations I can say that students felt more comfortable when process approach to writing was applied. As the attention is mostly paid on the writer here, it allowed the students to gain more confidence. Yet, they seem to positively respond to the genre approach to writing. During Week 7 and Week 8 we tried to deconstruct and then reconstruct three samples of analyses, so that students could construct their own analyses afterwards. The results in their progress did not differ from the results when process approach to writing was applied.

5 Discussion

Blogging could be used as a tool to make the process of writing more purposeful and as a result to motivate students to write for academic purposes. By creating interactional networks within their small discourse community they can enhance their academic writing skills. The meaningful relationships they establish among themselves helps them to gain confidence and see their contribution acknowledged within their discourse community.

Thus, blogging seems to offer a new possibility to approach academic writing. Students are expected to feel more empowered as members of a discourse community where they make their first attempts of affiliating to the focal discourse community (as related to their "future needs to communicate within professional or academic communities through written publications" [Bruce 2011, 118]).

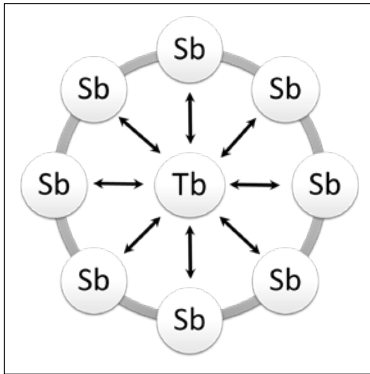


Figure 5. Meaningful relationships in a blogging community

Figure 5 displays a possible way of establishing meaningful relationships in a small, local discourse community. This community is expected to fulfil the six main criteria as described by Swales (1990). Consequently, it shall have:

1. common goals: to tell knowledge / transform knowledge;
2. intercommunication: face-to-face (during classes), online (writing academic assignments);
3. participatory mechanisms: giving feedback to the peers' posts;
4. genres: writing essays, reporting on an assigned topic, articles, analyses, research papers;
5. specific lexis: the use of academic, discipline-related vocabulary;
6. members of expertise: teachers, more experienced colleagues.

Bloggng can be seen as the optimal context for the academic writing - interaction to take place. By encouraging students to post their drafts online, teachers actually help them to become more aware of the cognitive processes involved in writing. Students connect with each other for academic purposes. Similarly, while analysing their peers' posts, they need to deconstruct those posts in order to determine to what extent the draft follows the norms and conventions of the specific genre it belongs to. This means that both genre and process approaches to writing could be applied while bloggng.

It is central though to exactly determine the pedagogical outcomes of the implementation of bloggng in the writing process. It implies that based on the students' needs teachers should foresee the possible outcomes of such a practice. Moreover, the teacher should be prepared to be part of that discourse community as he/she will always be referred to as the member with a higher degree of discourse expertise. As seen, students need the constant encouragement from the teacher in order to gain more confidence in their own writing.

Another issue to take into consideration is that students as novice writers should first develop the knowledge telling model well. Then, gradually,

they need to be helped to develop the knowledge transforming model. I do not think that this is something which actually can be 'taught'. It is something which can be acquired by writing intensively and by reflecting upon the quality of the product, i.e. the written text. Thus students need to develop critical skills. By learning to give critical feedback to their peers they will learn to be more critical towards their own writing.

It is also worth mentioning that genre approach seems to be most suited to help students to develop into mature academic writers. The process approach is the approach students apply unconsciously. They may transfer the patterns of cognitive processes from other types of writing, but usually they plan the stages of their writing. Yet, while focusing on the cognitive processes (which means the writer above all focuses on himself/herself), there is the tendency to ignore the constraints of the specific genre the text is supposed to belong to. That is why deconstructing texts belonging to a specific genre and then reconstructing those texts helps students to become more aware of the generic constraints and follow them in their own writing.

Finally, scholarly interaction is of extreme importance in the students' development of academic writing skills. The fact that students do not get feedback from their teachers makes the process of writing tiresome and leads to the students' writing apprehension. That is why the teacher needs to be actively involved in the students' discourse community, he/she needs to be a member on whose expertise students can always rely on. Only in such a way can novice/immature writers be helped to develop into experienced/mature writers. Gradually the teacher's presence will be diminished as the students will have acquired the necessary skills to produce appropriate academic texts by that time.

To conclude, the undertaken study has proven that blogging can be used to improve the quality of the students' academic writing. The results of the study refer to the particular socio-cultural context where it was conducted. It may happen that the results will differ in other contexts. Similarly, being small-scale research a more thorough investigation into the problem is needed. Yet, the formulated assumptions can help teachers to scaffold the students' acquisition of academic writing skills in their own contexts. Teachers may consider using blogging in their practice of teaching writing by following the given recommendations.

Bibliography

- Balboni, Paolo E. (2007). *Operational Models for Language Education*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Becker, Alton L. (1995). *Beyond Translation: Essays toward a modern philology*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.
- Bhatia, Vijay K. (1999). "Integrating Products, Processes, Purposes and Participants in Professional Writing". Candlin, C.N.; Hyland, Ken (eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices*. London; New York: Longman, 21-39.
- Bruce, Ian (2011). *Theory and Concepts of English for Academic Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Caon, Fabio (2006). *Pleasure in Language Learning: A Methodological Challenge*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Casanave, Christine Pearson (2003). "Looking Ahead to More Sociopolitically-Oriented Case Study Research in L2 Writing Scholarship (But Should it Be Called "post-process"?)". *Journal of Second Language Writing*, 12, 85-102.
- Celce-Murcia, Marianne; Olshtain, Elite (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fellner, Terry, Apple, Matthew (2006). "Developing Writing Fluency and Lexical Complexity with Blogs". *The JALT CALL Journal*, 2(1), 15-26.
- Hyland, Ken (1999). "Disciplinary Discourses: Writer Stance in Research Articles". Candlin, C.N.; Hyland, Ken (eds.), *Writing: Texts, Processes and Practices*. London; New York: Longman, 99-121.
- Hyland, Ken (2002). "Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing". *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-12.
- Hyland, Ken (2006). *English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book*. London; New York: Routledge.
- Hyland, Ken (2009). *Teaching and Researching Writing*. 2nd ed. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hyland, Ken; Hamp-Lyons, Liz (2002). "EAP: Issues and Directions". *Journal of English for Academic Purposes*, 1, 1-12.
- Kruse, Otto (2003). "Getting Started: Academic Writing in the First Year of a University Education". Björk, Lennart; Bräuer, Gerd; Rienecker, Lotte; Jörgensen, Stray (eds.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic Publishers, 19-28.
- Norton, Lin S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities*. London; New York: Routledge.
- Nunan, David (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York; London; Toronto; Sydney; Tokyo; Singapore: Prentice Hall International.

- Nystrand, Martin (1989). "A Social Interactive Model of Writing". *Written Communication*, 6(1), 66-85.
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl (1987). "Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition". Rosenberg, Sheldon (ed.), *Reading, Writing, and Language Learning*. Vol. 2 of *Advances in Applied Psycholinguistics*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 142-75.
- Stapleton, Paul (2010). "Writing in an Electronic Age: a Case Study of L2 Composing Processes". *Journal of English for Academic Purposes*, 9, 295-307.
- Sun, Yu-Chih; Chang, Yu-Jung (2012). "Blogging to Learn: Becoming EFL Academic Writers Through Collaborative Dialogues" [online]. *Language Learning & Technology*, 16(1), 43-61. URL <http://llt.msu.edu/issues/february2012/sunchang.pdf> (2015-08-26).
- Swales, John Malcolm (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John Malcolm (2016). "Reflections on the Concept of Discourse Community" [online] dans "Concepts and Frameworks in English for Specific Purposes". *La revue du GERAS*, 69, 7-19. URL <https://asp.revues.org/4774?lang=en> (2017-01-24).
- Swales, John Malcolm; Feak, Christine B. (1994). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills: A Course for Nonnative Speakers of English*. Michigan: University of Michigan Press.
- Williams, Jeremy B.; Jacobs, Joanne (2004). "Exploring the Use of Blogs as Learning Spaces in the Higher Education Sector" [online]. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-47. URL <http://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1361/731> (2015-11-12).
- Wu, Chengyi (2006). "Blogs in TEFL: A New Promising Vehicle" [online]. *US-China Education Review*, 3(5), 69-73. URL <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497420.pdf> (2015-05-24).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Supporting the Switch to Teaching International Classes in Tertiary Education

Francesca Costa

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Amanda Murphy

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Abstract The internationalisation process in European universities has increased since the Bologna declaration was signed in 1999, with many universities adopting English-Medium Instruction as a top-down strategy to improve the international profile of the institution. Against this background, a research and training centre in a university in the North of Italy has responded to requests from some academic staff for the enhancement of their preparation for teaching in English. The centre offers training modules on EMI teaching to international classes. Drawing on the data collected during the modules, and based on a questionnaire sent to 150 lecturers engaged in EMI in a variety of disciplines within the university, this paper reports on the attitudes of lecturers to teaching their subject in English and on adapting contents and teaching methods to international classes. The results reveal a variety of attitudes among lecturers and point to a need to change some teaching practices in relation to the syllabus as well as the type of assessment adopted. Moreover, there is a need to strike a balance between respecting cultural differences in international classes and connecting international students with the local culture.

Summary 1 Internationalisation in Higher Education. – 2 Recommendations in the Literature. – 3 Methodology. – 3.1 Tool. – 3.2 Population. – 4 Results. – 4.1 Closed-ended Questions. – 4.2 Open Questions. – 5 Discussion and Conclusions.

Keywords Internationalisation. International classes. Lecturing styles. English-medium instruction.

1 Internationalisation in Higher Education



In our globalising world, higher education institutions are universally showing a tendency to internationalise. Although nations and regions demonstrate differing priorities, common goals have been identified, such as reputation, visibility and competitiveness, short or long-term economic

This paper developed out of common work and discussion. Specifically, Francesca Costa is responsible for Sections 2, 3, and 4 and Amanda Murphy for 1 and 5.

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-35

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

gain, and an attention to employability skills (De Wit et al. 2015). Clearly, there is an increase in the importance of internationalisation at all levels of universities, as reported by the IAU Global Survey (Egron-Polak, Hudson 2014) and the latest Eurobarometer (2014).¹ European universities, initially through the Erasmus programmes and subsequently through the Bologna Process and the development of the European Higher Education area, are constantly engaged in developing their degree of internationalisation.

Understandably, internationalisation in higher education in Italy is also undergoing change. Student mobility has been the most obvious internationalisation strategy adopted, and indeed in 2013-14 Italy was ranked as the fifth most popular Erasmus destination, with over 20,000 incoming students (OECD 2014). While the population of international students is generally on the rise (Doiz, Lasagabaster, Sierra 2011; IIE 2013; OECD 2014), Italy's international students enrolled in full-time tertiary education remain a small overall 1%. These students are linked to migration flows, and come mostly from Albania (15.73%), China (10.21%) and Romania (9.72%).

Other strategies, including cross-border education (Knight 2008), are adopted by some foreign universities, such as the American University in Rome. A few Italian universities are venturing outside Italy, examples being the universities of Bologna, Bari and the Bocconi Business School in Milan, which have set up campuses in Argentina and Mumbai, India, respectively (De Wit et al. 2015, 126).

An increasingly popular strategy is offering English-taught programmes or whole degree courses in English. While enabling international students to enrol, this new context should entail an internationalisation of the curriculum (IoC), intended as: "the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support services of a programme of study" (Leask 2009, 209), along with a move to make IoC globally relevant in design and delivery (Killick 2015; Murphy, Costa forthcoming). Inevitably, the international classroom also requires a change in teaching strategies by Italian lecturers.

This paper concentrates precisely on the issue of delivery in the context of an Italian university offering English-taught programmes where no studies have yet been carried out and on how lecturers should deal with international classes or adapt their teaching strategies. Concentration on the delivery of courses to international classes arose from observations by lecturers attending an EMI training course in the university, during which one of their biggest concerns was how to teach international classes. This led to a questionnaire administered to 150 lecturers, via the software Qualtrics. The two main issues addressed were:

1 <http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm> (2018-03-29).

- RQ 1: What adaptations do lecturers need to make when dealing with international classes?
- RQ 2 Compared to other countries' guidelines on teaching international classes, how do Italian lecturers behave?

2 Recommendations in the Literature

Some countries have a longer history with international students than Italy and various bodies have drawn up guidelines for teaching international students. A summary of recommendations in the main documents is provided here.

In Europe, Denmark is fully engaged in this area (Lauridsen, Lillemose 2015) along with the University of Bedfordshire in the UK (Centre for Learning Excellence 2015). Outside Europe, Oceania is worthy of mention, in particular the University of Waikato in New Zealand and the University of Melbourne in Australia (Arkoudis 2015), both of which have published guidelines online.

The *IntlUni Project* (Lauridsen, Lillemose 2015) provides recommendations for managing international students and for dealing with the cultural differences students may encounter in the academic setting. In this regard, the Project advises lecturers to:

Integrate home and international students, that is, all students in their social and cultural structures by providing an inclusive culture for all;

Develop measures to manage and leverage diversity in order to help all actors increase their awareness of the effects of cultural diversity in the multilingual and multicultural learning space and move towards intercultural learning outcomes;

Develop internationalized curricula, where appropriate, including internationalized learning outcomes which are aligned with adequate assessment pedagogies, to enhance the graduate profiles of students and the employability of graduates. (Lauridsen, Lillemose 2015, 12)

The Centre for Learning Excellence at the University of Bedfordshire (UK) provides guidelines based primarily on the cultural aspects of dealing with international students. These include rather copious and precise theoretical references on power distance and individualistic and collectivistic societies, drawing on the works of Hofstede (1997).

The Teaching Development Unit of the University of Waikato in New

Zealand published² a document entitled *Teaching International Students* stating that:

Underpinning many of the suggested teaching strategies is the view that new and not so new international students require additional patience and coaching from teachers to help them adjust to the different culture of university study in New Zealand. (p. 3)

The document goes on to state that:

Working with international students can provide opportunities for wonderfully enriching teaching experiences. We hope this resource will help you make the most of these opportunities. (p. 4)

The document addresses a number of issues, such as building relationships in the classroom, course design, being in large classes, carrying out group work, and each is considered first from the international student's point of view, and subsequently from the teacher's. Strategies to overcome the challenges are suggested for each topic. The guidelines are thorough, and include points of common sense, such as being friendly and approachable after the lesson, and being careful with the use of humour, as well as more technical recommendations such as avoiding writing in capitals, since some students may not be used to mixed case writing and find them hard to read.

On the other hand, the document produced by the University of Melbourne highlights the importance of not harbouring prejudices towards international students:

Much of the discussion of international students has focused on stereotypes: a presumed reluctance to talk in class, a preference for rote learning and an apparent lack of critical thinking skills. Implied within this stereotyping is an 'us' and 'them' approach to students and a deficit view of this group of learners, as people who perhaps 'lack' the desirable qualities in higher education as we understand it. (Arkoudis 2015, 5)

This document provides topics for reflection for both students and teachers, including a section on plagiarism, which explains that some cultures advocate repeating collective wisdom, without requiring the acknowledgment of sources. It also warns that plagiarism may be linked to poor Eng-

² At the time of writing, the document was available online. The University has since removed the document since it is developing new guidelines based on research, due to be published mid-2018. The other materials produced by the Teaching Unit are available at <https://www.waikato.ac.nz/teaching-and-learning/teaching-development/teaching-resources/internationalisation> (2017-01-16).

lish language skills. Another important topic is the need to be explicit, particularly as regards assessment expectations.

The most comprehensive recommendations for teaching international classes are found in Ryan (2005). Apart from linguistic tips, she concentrates on lecturing styles (2005, 97), recommending the presentation of the objectives of the lecture, summarising the main points, signposting important moments through linguistic emphasis, rephrasing, speaking clearly, clarifying unfamiliar words and spelling them, providing lecture notes in advance, and providing a box for questions. Another problematic area touched on is assessment, a delicate topic which may vary considerably from culture to culture.

3 Methodology

The study combines quantitative and qualitative methodology to analyse the questionnaires sent out to participants. The close-ended questions were analysed from a quantitative perspective and the open-ended questions from a qualitative one. The Methodology section is divided into two parts: the first describes the instruments used for the analysis and the second concentrates on the sample population.

3.1 Tool

The tool used for the investigation was an online questionnaire delivered through the software Qualtrics. The questionnaire contained 25 questions, of which 22 were close-ended and 3 open-ended.

The questionnaire was divided into four sections:

1. General information;
2. Managing international classes (lecturing styles, cultural differences, adaptation of content, epistemological issues, time and preparation devoted to lecture);
3. Dealing with the English language (where levels of anxiety were probed);
4. Assessment (adaptation of assessment).

3.2 Population

The link to the questionnaire was sent to a population of 150 randomly chosen EMI lecturers teaching in various faculties and departments in an Italian university in the north of Italy. The link was sent with a cover email letter clearly stating the purpose of the study and offering guarantees of anonymity and confidentiality. The questionnaire remained open from mid-

December to the 31st of December. Ninety of the 150 lecturers responded to the questionnaire. The data analysis was provided directly by Qualtrics, which provided elements for commenting on the descriptive statistics.

4 Results

In this section we discuss the findings from both the quantitative and the qualitative analyses.

4.1 Closed-Ended Questions

The subjects taught by the respondents are mainly in the fields of Economics (39%) and Science (42%), which is in line with previous studies on the typical type of EMI courses in Italy (e.g. Broggin, Costa 2017). The Humanities are nonetheless present for 14% of the lecturers who answered the questionnaire, thus showing that EMI is present even within this subject area.

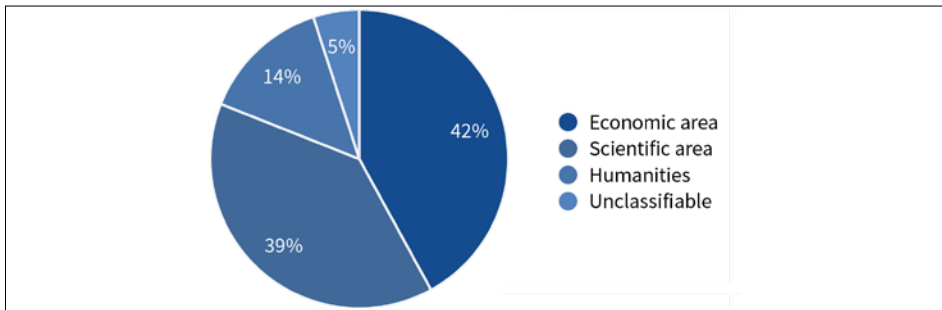


Figure 1. Respondents' subject areas

Regarding the level of teaching, most of the respondents teach at the Masters level (55%), 35% at the Bachelor level and 10% at a generic postgraduate level (including executive or professional Master diplomas). This confirms trends reported in previous studies, which found that most courses for international classes are at the Master's level.

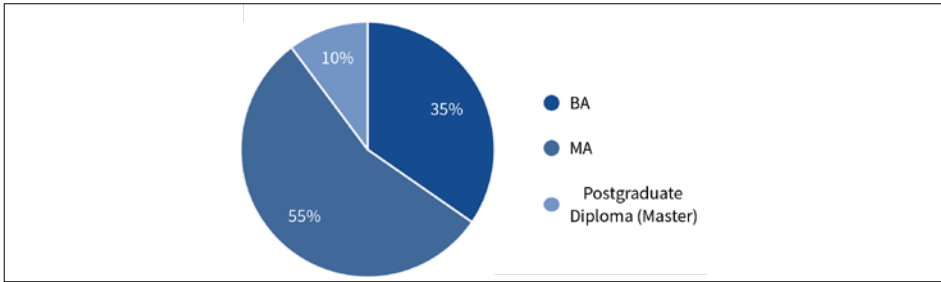


Figure 2. Respondents' level of courses

64% of the respondents stated that they teach the same discipline in English and in Italian, confirming the fact that visiting professors are not yet widely employed as a resource to teach international classes and that universities tend to use pre-existing internal resources. 36% teach the course only in English.

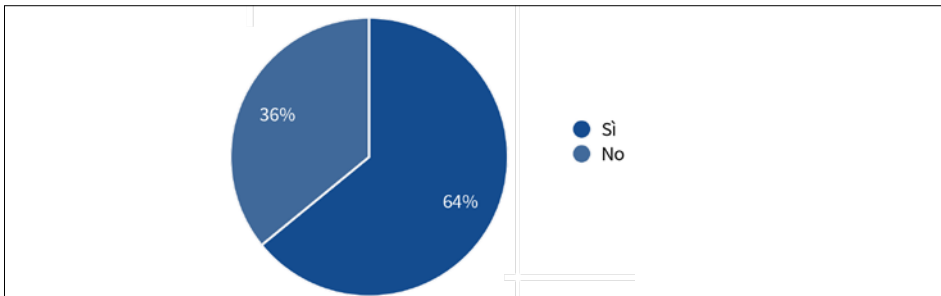


Figure 3. Respondents' language of teaching

There is a fairly even distribution regarding the number of years of teaching experience regarding international classes, ranging from 0 to 20 years.

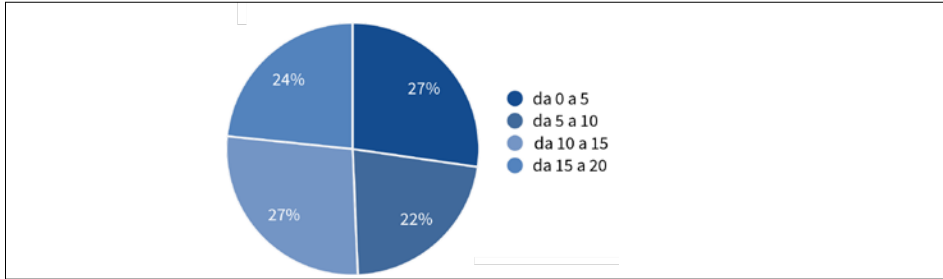


Figure 4. Respondents' teaching experience

Surprisingly, when lecturers were asked if their university had a clear internationalisation strategy, 54% said Yes, with the other responses quite scattered and showing a high degree of uncertainty (25% Partially - yes; 8% I don't know).

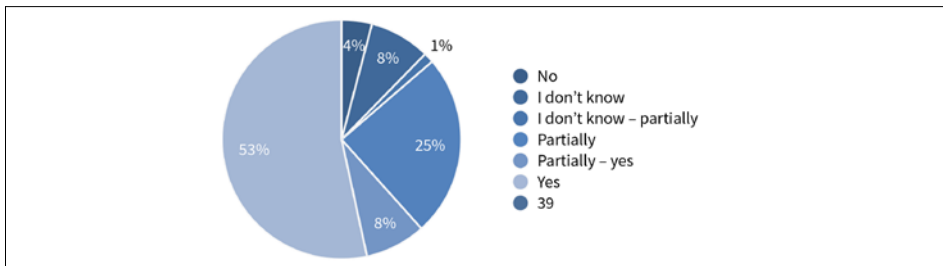


Figure 5. International strategy of the university

When asked if their subjects were suitable to an international audience, the vast majority (69% + 21%) thought that their discipline was suitable. Only a very small percentage (3%) answered No or Perhaps, with 4% Not sure.

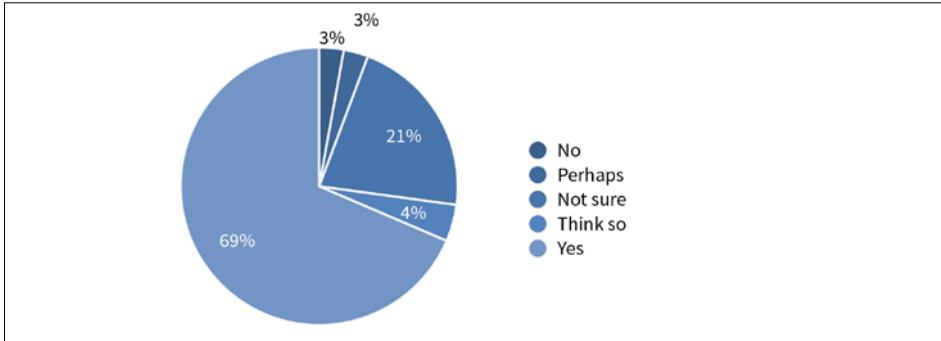


Figure 6. Internationality of subjects

As regards preferred teaching style, the respondents' type of teaching is still dominated by the lecture (49% taught lectures and 34% more lectures than seminars), confirming that lectures are still commonly used even though they might not be the best type of teaching for international students. Only 16% stated they chose to conduct more seminars than lectures.

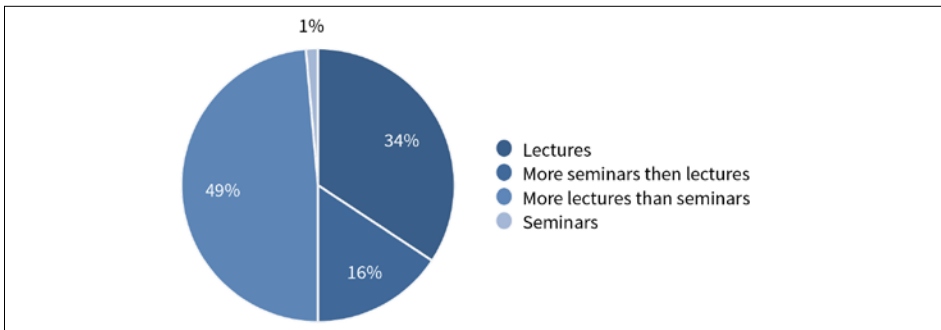


Figure 7. Teaching styles

After being asked if they thought their discipline was suitable for international students, they were asked if they found moments when they had to explain cultural issues; 56% said No and 44% Yes, testifying to the fact that, although they thought their discipline was suitable, they still had to explain cultural issues throughout the course.

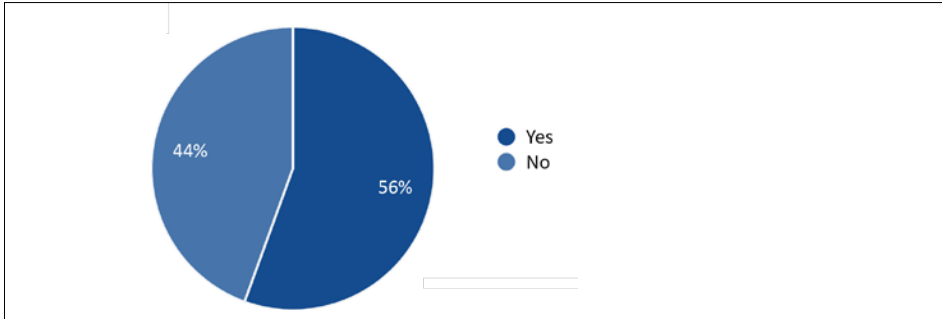


Figure 8. Presence of culturally-related problems

When asked about the preparation time of lectures, 38% of the respondents said it took “the same time” no matter the language of instruction, 36% “more time for Italian”, and 20% “much more time for Italian”. Only 6% said it took “less time” than in Italian, thus demonstrating that this type of teaching can be very demanding for lecturers.

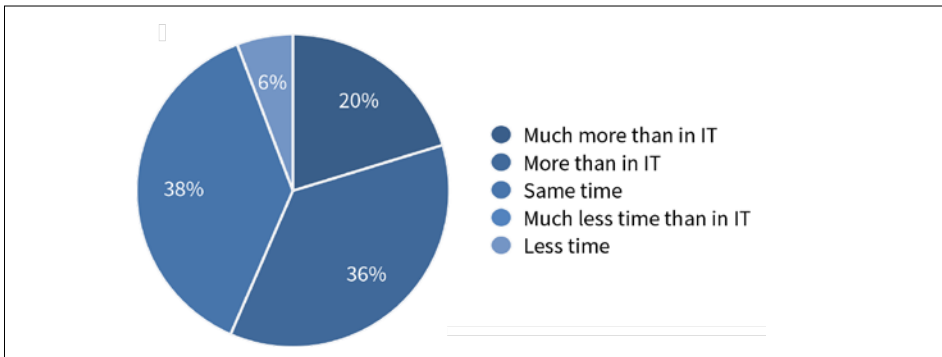


Figure 9. Time devoted to preparation of lectures

When asked if they had to adapt their assessment practice to international classes, they were equally divided between Yes and No.

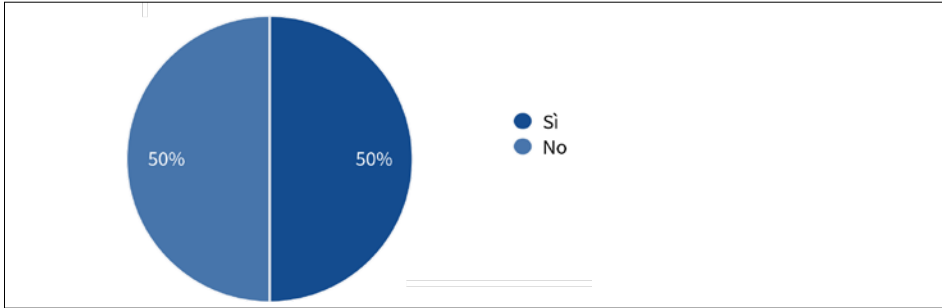


Figure 10. Respondents' change in assessment

Those who responded Yes said that, surprisingly, they had to change from written to oral (33%) and had to do more project work (18%) and more continuative assessment (18%).

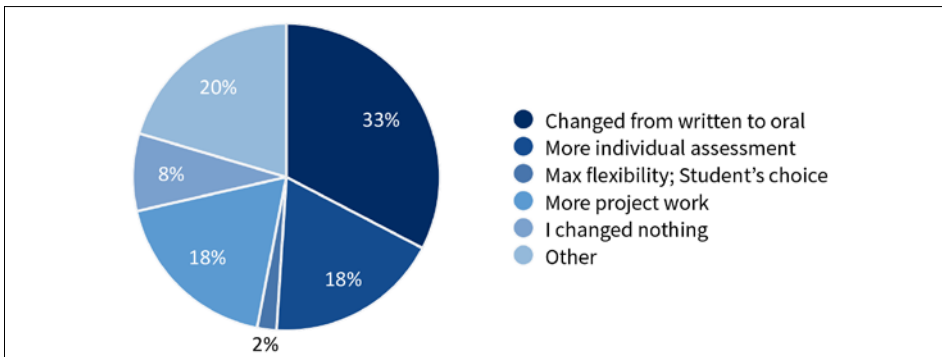


Figure 11. Type of change in assessment

The final question asked whether the language was evaluated separately from the content. The majority said No, which means they considered the two aspects as strictly linked.

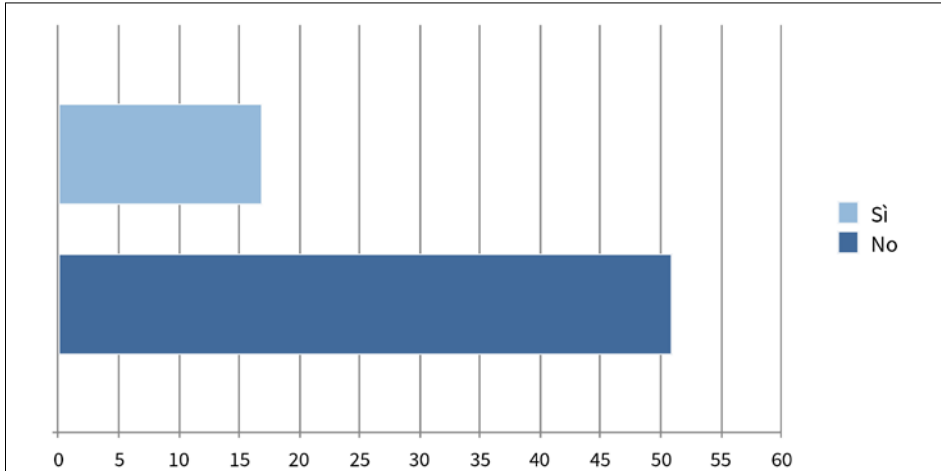


Figure 12. Separation of content and language in assessment

4.2 Open Questions

One of the open-ended questions asked teachers whether or not there were embarrassing moments when teaching international classes. Very few teachers responded to this question, and those that did mainly commented on the students' level of English:

1. Request for clarification regarding the use of unknown expressions or ones which were not used in their country;
2. Little understanding of technical medical definitions using technical medical jargon;
3. Need to repeat several concepts in Italian to Italian students;
4. I notice that the class members (students from many different countries) have very uneven levels of knowledge about historical events, basic economic structures, countries/regions that are not their own, and so on. This objective situation can become an opportunity whenever adequate peer-to-peer communication is encouraged (especially in group work). In all cases, recognizing one's own ignorance and limitations can be very healthy;
5. Many Italian students had a very low level of English and often tried to interact in Italian;
6. Problems understanding my discourse.

One teacher indicated that the use of humour can be problematic:

7. More than one problem with jokes (they are usually unintentional, so they are funny in a very immediately perceivable way).

The second open-ended question asked how the teachers adapted their teaching for international students. The comments below are methodological, linguistic and cultural.

Methodological:

1. Adapting the way of presenting content to a more varied platform;
2. I emphasized the visual aspect in the PowerPoint presentation, in part to compensate for my lesser capacity in English (as opposed to Italian) to bring out subtleties in my discourse;
3. Enriching my discourse with examples and further developing the content;
4. Increasing the interactive and seminar-like parts of the lesson.

Linguistic:

5. Using more simplified language;
6. Using appropriate and precise language.

Cultural:

7. I modified the bibliography, preferring texts in English;
8. Creating specific pptx files for the course based on Anglo-Saxon sources, which I also used for the course in Italian;
9. I substantially eliminated references to the Italian legal system and shifted to the EU legal system. I also made international comparisons;
10. Less theory, more “clinically-oriented” examples. Examples taken from various international contexts;
11. Basically, the courses I teach to international classes are much shorter than similar courses I teach in Italian, and the backgrounds of students are more differentiated. Hence, the topics I teach are very similar; but the language and the examples must be different.

5 Discussion and Conclusions

This study has investigated the point of view of university professors regarding the growing number of international classes. This topic has not been thoroughly dealt with at the European level (Teekens 2001), and not at all in Italy. To carry out the research, an online questionnaire was sent to 150 university teachers, with a good response rate (90 lecturers).

As far as the sample is concerned, most of the professors were from the science and economic fields and were teaching at the Master’s level. This is in line with previous studies on EMI in Italy (Broggini, Costa 2017). Most of the professors teach the same subjects in both Italian and English and feel they devote as much, if not more, time to the latter than to the former.

Generally speaking, the professors had a positive view of the experience, even though they pointed out some problems regarding the students’ level

of English; the close-ended questions indicated they did not see any cultural issues. However, the open-ended answers often indicated problems linked to managing the international classes as a hotchpotch of cultures. Therefore, there appears to be a discrepancy between the open- and close-ended questions.

The professors also indicated a certain level of adaptation, especially regarding their discourse in English, the choice of bibliography (more Anglophone authors), and in the teaching support materials (for example, the use of powerpoint). Additional areas of adaptation were the assessment procedure, which surprisingly shifted from written to oral, and the need for more flexibility, more formative assessment, and more project work. It must be said that all these indications are contained in the guidelines drawn up by the universities cited in the first part of the study, which could be usefully made known to the lecturers, and perhaps localised slightly.

This study has focused only on the professors' point of view. Its limitations are that the sample comes from one Northern Italian university, and that future studies could usefully compare its findings with other universities around Italy, as well as with the students' perception of the same issues. Nevertheless, the findings are encouraging in that EMI is perceived by the lecturers as a positive experience and their strategies are generally in line with those recommended in the literature.

Acknowledgements

The authors wish to thank Dr John Dennis and Martina Scalvini for access to Qualtrics, assistance with the questionnaire design and analysis.

References

- Arkoudis, Sophie (2015). *Teaching International Students: Strategies to Enhance Learning* [online]. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne. URL http://melbourne-cshe.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0009/1761507/international.pdf (2018-01-16).
- Broggini, Susanna; Costa, Francesca (2017). "A Survey of English-Medium Instruction in Italian Higher Education: An Updated Perspective from 2012 to 2015". *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 15(4), 1-17.
- Centre for Learning Excellence (2015). *A Guide to Teaching International Students* [online]. URL <https://www.beds.ac.uk> (2018-01-16).
- De Wit, Hans; Hunter, Fiona; Howard, Laura; Egron-Polak, Eva (2015). "Internationalisation of Higher Education" [online]. Directorate-General

- for Internal Policies, European Parliament. URL [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (2017-06-06).
- Doiz, Aintzane; Lasagabaster, David; Sierra, Juan Manuel (2011). "Internationalisation, Multilingualism and English-Medium Instruction". *World Englishes*, 30(3), 345-59.
- Egron-Polak, Eva; Hudson, Ross (2014). *Internationalization of Higher Education. Growing Expectations, Fundamental Values: IAU 4th Global Survey* [online]. Paris: International Association of Universities. URL <http://www.iau-aiu.net/content/iau-global-surveys> (2017-06-25).
- Hofstede, Geert (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- IIE, Institute of International Education (2013). *English-Taught Master's Programs in Europe. A 2013 Update* [online]. URL <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Publications/English-Language-Masters-Briefing-Paper-2013-Update> (2018-01-16).
- Killick, David (2015). *Developing the Global Student*. London: Routledge.
- Knight, Jane (2008). *Higher Education in Turmoil*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Lauridsen, Karen, M.; Lillemose, Mette K. (2015). *Opportunities and Challenges in the Multilingual and Multicultural Learning Space. Final Document of the IntlUni Erasmus Academic Network Project 2012-15*. Aarhus: IntlUni.
- Leask, Betty (2009). "Using Formal and Informal Curriculum to Improve Interactions between Home and International Students". *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 205-21.
- Murphy, Amanda C.; Costa, Francesca (in press). "The Role of Language in Internationalization of the Curriculum (IOC) and the International Classroom". Nuno Teixeira, Pedro; Shin, Jung-Cheol (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Eidelberg: Springer.
- OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators* [online]. OECD Publishing. DOI 10.1787/eag-2014-en.
- Ryan, Janette (2005). "Improving Teaching and Learning Practices for International Students". Carroll, Jude; Ryan, Janette (eds.), *Teaching International Students: Improving Learning for All*. London: Routledge, 92-100.
- Teekens, Hanneke (2001). "A Description of Nine Clusters of Qualifications for Lecturers". Teekens, Hanneke (ed.), *Teaching and Learning in the International Classroom*. The Hague: Nuffic, 22-39.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Multimodal Input for Italian Beginner Learners of English

A Study on Comprehension and Vocabulary Learning from Undubbed TV Series

Valeria Galimberti

(Universitat de Barcelona, Catalunya)

Imma Miralpeix

(Universitat de Barcelona, Catalunya)

Abstract Most studies on the use of subtitled videos for EFL learning have focused on intermediate and advanced adult learners viewing short L2 clips with captions. However, there is hardly any that deals with the use of TV series for young learners, and research has rarely assessed the various aspects of vocabulary knowledge in which students may improve when watching TV. In the present experiment, three groups of sixth-grade beginner EFL learners watched a full-length TV series episode under different input modalities: L1 subtitles (N=19), L2 subtitles (N=16), or no subtitles (N=17). All groups showed progress in form and meaning recall from pre-test to post-test, and L2 subtitling led to significantly greater gains in vocabulary recall than L1 subtitling, although this advantage was not shown in the case of episode comprehension.

Summary 1 Introduction. – 2 Literature Review. – 3 Research Questions. – 4 Methodology. – 4.1 Participants. – 4.2 Instruments. – 4.3 Procedure. – 4.4 Data Analysis. – 5 Results. – 5.1 Comprehension. – 5.2 Vocabulary Recall. – 5.3 Meaning Recognition. – 6 Discussion. – 7 Conclusion and Further Research.

Keywords Subtitles. Authentic video. Young learners. Incidental learning. English-as-a-Foreign-Language.



1 Introduction

In the last fifty years, advances in technology have made available to the public a wide range of L2 audiovisual materials and other sources of authentic input for foreign language (FL) learning. At the same time, the function of language in FL classes has gradually shifted from object of analysis to means of communication (Baltova 1999). Accordingly, the use of L2 video to teach foreign languages has been increasingly researched

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-36

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

in the field of second language acquisition (SLA). Some of the key issues under study are viewers' proficiency and age, suitability in the language learning context, and subtitling options (L1 or L2). On the one hand, solid evidence has shown that captions¹ help access authentic FL audiovisuals (Vanderplank 2010; Danan 2004), where the input is mostly comprehensible, i.e. slightly above the viewer's proficiency level (Krashen 1987). On the other hand, it has also been shown that being exposed to contextually rich input without previous or later language activities does not always produce measurable progress (Baltova 1999). In fact, the leisure orientation of TV programs seems to lead to greater engagement and motivation, but it might divert learning efforts from the activity (Vanderplank 2015). The aim of the present study was to collect information about the effectiveness of different input modalities for implicit learning with a sample of 52 low proficiency learners. A TV series episode was used in the attempt to test participants on the type of input they would spontaneously choose in their leisure time that can also promote language learning (Rodgers 2013).

2 Literature Review

The study of subtitled audiovisual materials in relation to various aspects of FL learning is grounded on well-established cognitive theories, such as Paivio's Dual Coding Theory (1986) and Mayer's Theory of Multimedia Learning (2005). A major implication of the Dual Coding approach to SLA is that acquiring L2 vocabulary in association with its nonverbal referents helps retrieving words more efficiently necessary and using them meaningfully (Paivio 1986). Accordingly, one of the main tenets of the Multimedia Learning Theory is that "people learn more deeply from words and pictures than from words alone" (Mayer 2005, 31). However, due the limited nature of working memory, input must be carefully tailored on the students' proficiency, in order to challenge their listening comprehension skills and encourage the activation of both aural and visual processing mechanisms (Sweller 2005).

When these preliminary conditions are satisfied, television programs and TV series in particular can constitute a good source of L2 input in FL learning contexts for a number of reasons. To begin with, they are accessible in large quantities, inviting learners to choose material they are interested in and familiar with (Rodgers 2013). They also tend to create affective engagement, encouraging the viewer to watch many related episodes (Vanderplank 2010). Watching successive episodes, in particular,

1 The terms *captions* and *L2 subtitles* (i.e. target language subtitles) are used interchangeably in SLA literature and in this paper.

builds on the same background knowledge of the plot and characters, and also entails lower vocabulary load and higher potential for incidental vocabulary learning than watching unrelated programs (Rodgers, Webb 2011). Moreover, the dialogues of TV series tend to resemble spontaneous conversation more than the speech of other audiovisual genres such as documentaries and news broadcasts. For this reason, comprehension is promoted by the high predictability of interactions that are often based on catchphrases and formulae, and by the high contextualisation of speech within the visual context (Ghia 2012). Finally, there is evidence that the ability to segment speech acquired by watching programs with subtitles can be transferred to other domains of L2 use (Charles, Trenkic 2015).

Regarding the effects of different types of subtitles, a number of studies have proved the learning potential of captioning (Baltova 1999; Mitterer, McQueen 2009; Rodgers 2013), but there is no conclusive evidence that L2 subtitles always support listening comprehension and vocabulary acquisition more than L1 subtitles, or even no subtitles (Vanderplank 2010). According to Mitterer and McQueen (2009), the use of native-language subtitles can be detrimental for learning in L2 speech perception, but other researchers have gathered evidence that it does not impair simultaneous processing of the soundtrack (Danan 2004). In Vulchanova et al. (2015), younger and less experienced learners had better comprehension results with target language rather than native language subtitles, while older and more advanced participants benefited equally from both. It might be the case, then, that different input modalities serve different purposes, also according to the relative stage of second language acquisition learners are at or the skills they want to improve. For instance, Markham, Peter and McCarthy (2001) recommend that lower-level students should watch videos with L1 subtitles first, then with captions and, later on, without subtitles. Sydorenko (2010) points out that watching videos without captions might improve listening comprehension, while captioned videos might be more appropriate for vocabulary learning.

The rationale behind using subtitled TV programs for language learning is that, in order to acquire the necessary vocabulary knowledge to understand authentic FL input, vocabulary learning should not only happen explicitly in the FL classroom, but also incidentally through a substantial amount of exposure to the language (Bisson et al. 2014; Rodgers 2013). In experimental studies on incidental vocabulary learning with authentic L2 audiovisual material, the target words (TWs) are often low frequency words with a high learning burden (Montero Pérez et al. 2014) to reduce the likelihood of the participants being familiar with them. As a consequence, the aural word form might remain unintelligible to students despite a sufficient number of repetitions in the script, especially for less experienced learners. Similarly, meanings might not be easily inferred from the visual context either. In the present study, this problem was ad-

dressed by choosing TWs from all frequency bands on the basis of their saliency in the dialogues. A pre-test was administered to make sure that participants did not know them – and to control for this knowledge if it was the case. In relation to vocabulary learning from videos, Montero Pérez, Van Den Noortgate and Desmet conclude their 2013 meta-analysis stating that more studies are needed on vocabulary learning through captioning and that further research should include different types of vocabulary knowledge tests. According to Nation (2001), assessing the same words with tests at a different level of difficulty, such as recall and recognition, provides richer information on lexical performance. In line with these recommendations, the present study tests three types of vocabulary knowledge: form recall, meaning recall and meaning recognition.

Finally, although the effects of subtitles have been increasingly researched in recent years, short clips have mostly been used, with the exception of a few studies on full-length TV programs (Montero Pérez et al. 2014). Further, the participants in these studies are usually university students at intermediate/advanced proficiency level (e.g. Rodgers 2013; Sydorenko 2010; Yuksel, Tanriverdi 2009), which raises the issue of whether the same effects of subtitling apply to low proficiency learners. A study on listening comprehension by Başaran and Durmuşoğlu Köse (2013) did feature younger participants in grade 8 (age 14). However, the initial proficiency of the participants using L1 and L2 subtitles was lower than that of the no-subtitles group and this, according to the authors, was the reason why the difference between the post-test results of the three groups failed to reach statistical significance.

3 Research Questions

On the basis of the research presented above and considering those issues that remained unexplored, the present study aims at answering the following questions in relation to Italian beginner learners of English:

1. Does watching authentic L2 multimodal material with L1, L2 or no subtitles lead to different results in terms of comprehension?
2. Does watching authentic L2 multimodal material with L1, L2 or no subtitles lead to different results in terms of vocabulary recognition and recall?

4 Methodology

This study was carried out in a lower-secondary school during the curricular hours of English as a foreign language. Three comparable groups (N=52) of beginner learners watched a TV series episode with either

Italian, English or no subtitles and were tested for comprehension and vocabulary learning. Statistical analysis were performed to see whether vocabulary gains were significant from pre- to post-test, and to assess possible differences between groups.

4.1 Participants

Participants are 52 12-year-old students (30 girls and 22 boys) divided into three groups according to the type of subtitles with which they watched the series' episode (L1S: N=19, L2S: N=16, NOS: N=17).² They are at the second year of Italian lower-secondary school (US grade 6) in the same public institute in Milan (Italy), where they take three hours of English classes per week. A Kruskal-Wallis test conducted on the results of an English cloze test did not find significant differences between these groups in terms of proficiency level.

4.2 Instruments

The instruments were adapted from a larger project carried out by the GRAL Group at the University of Barcelona on the use of subtitled series in the classroom. The present experiment included: one 22-minute episode from the first season of the TV series *The Suite Life of Zack and Cody*; a proficiency cloze test; a comprehension test; a vocabulary pre- and post-test based on ten TWs from the video and a multiple choice vocabulary recognition test.

4.2.1 Cloze Test

A cloze test was administered in English to assess L2 proficiency. This test had been used with low-proficiency EFL students in previous studies, showing good validity and reliability results (Muñoz 2006).

4.2.2 Comprehension Test

The comprehension test - written in the participants' L1 - assessed the understanding of the episode through three exercises of different format,

² In this paper, L1S will be used to indicate the group who watched the episode with Italian subtitles, L2S with English subtitles, NOS without subtitles.

as in Rodgers (2013): (a) true or false, (b) multiple choice, and (c) event ordering. Two versions were administered in each of the three groups, with the same items but in different order.

4.2.3 Vocabulary Pre- and Post-Test (Form and Meaning Recall)

Vocabulary recall was assessed through a pre- and post-test: an aural pre-test assessed participants' previous knowledge of ten selected TWs from the episode, presented together with six distractors. Students listened to a native L2 speaker say each word twice, with an interval of three seconds between them, then they were given eight seconds to write down the word, before the voice continued with the following one. At the end, they wrote down the L1 meaning of the words they knew. The post-test was the same as the pre-test, except that it did not include the distractors.

Care was taken to find a balance between frequency of occurrence and linguistic features of the target words included, so that the sample could be representative of the vocabulary found in real language use.

4.2.4 Vocabulary Multiple Choice Test (Meaning Recognition)

For each of the ten TWs in their L2 form, five possible meanings were presented randomly in L1, plus the option: 'I don't know'. The alternatives were: the correct answer (in the same form as it appeared in the L1 subtitles of the TV series episode); a word that belonged to the same frequency band but from a different word class; a word that sounded similar to the target word in L2, but had a different meaning in L1; a word that was similar in L1 meaning and belonged to the same semantic field as the target word; and a hapax legomenon that appeared only once in the episode. Two versions of the multiple choice were devised, with the same content but in different, randomised order. This test was administered after viewing the episode and after the recall test to avoid priming effects in meaning recall.

4.3 Procedure

The experiment took place during the curricular hours of English language classes (two one-hour sessions per group over a period of one week). With each group, the same procedure was followed: in the first session, students completed the cloze test and the vocabulary pre-test. The second session consisted of the treatment (watching the episode under different conditions) and the post-tests.

4.4 Data Analysis

In the comprehension test, one point was given for each correct answer, and partial scores were calculated for each of the three exercises in the test (exercise 1, maximum score: 5; exercise 2, max.: 5; exercise 3, max.: 6). The final scores were a sum of the partial results (maximum score: 16).

In the two aural vocabulary tests (pre- and post-), 0.5 point was awarded for each correct word form and for each correct word meaning (maximum score of 10 in each of the two tests). Then, the pre-test score was subtracted from the post-test score, and the resulting variable was labelled 'vocabulary gains'. The same procedure was followed for word forms only, but each correctly written word form was awarded one point to obtain a comparable maximum score of 10. Then, the pre-test scores were subtracted from the post-test scores to compute L2 'word form' gains. Lastly, a variable named 'word meaning' was computed following the same procedure taking into account the amount of correct L1 word translations.

After obtaining descriptive statistics, Wilcoxon signed-rank tests were performed to see whether vocabulary gains were significant from pre- to post-test. Differences between groups in vocabulary and comprehension were assessed by means of non-parametrical Analysis of Variance tests (Kruskal-Wallis). In case this test showed significant differences, multiple pairwise comparisons were also checked.

5 Results

This section presents the results of the statistical analyses performed on comprehension and vocabulary tests scores. In the vocabulary results, a difference is made between vocabulary recall (form and meaning) and meaning recognition.

5.1 Comprehension

The descriptive data for comprehension seemed to point in the direction of L1S getting the best overall scores, with a mean of 9.89 out of 16, compared to a mean of 8.69 for L2S and 8.82 for NOS. However, Kruskal-Wallis tests on ranks showed no significant differences between the scores of the three groups ($p=.264$).

5.2 Vocabulary Recall

As described in the next sub-sections, each input modality - L1, L2 or no subtitles - produced small but significant vocabulary recall gains from pre- to post-test. Participants who had L2 subtitles available achieved higher overall vocabulary recall gains than those having L1 subtitles.

5.2.1 Pre- and Post-Tests

The results of the Wilcoxon signed-rank tests revealed that there were always significant differences between pre- and post-test scores in all groups (see tab. 1).

Table 1. Vocabulary results of the related-samples Wilcoxon signed-rank tests

	Z (p) L1S	Z (p) L2S	Z (p) NOS
Pre vs. post vocab. recall	2.611 (.009)	3.307 (.001)	3.405 (.001)
Pre vs. post word forms	2.490 (.013)	3.275 (.001)	2.996 (.003)
Pre vs. post word meanings	1.998 (.046)	2.844 (.004)	3.231 (.001)

5.2.2 Vocabulary Recall Gains

To specifically control for initial knowledge of TWs, gains were computed for each measure and are presented in table 2.

Table 2. Average vocabulary gains per group

	Mean L1S (SD)	Mean L2S (SD)	Mean NOS (SD)
Vocabulary recall gains	.66 (.944)	1.41 (.953)	1.18 (.809)
Word forms gains	.84 (1.302)	1.44 (.892)	1.35 (1.222)
Word meanings gains	.47 (.964)	1.38 (1.310)	1.00 (.866)

The Kruskal-Wallis test yielded significant results for overall vocabulary recall gains ($H_{(2)}=6.467$, $p=.039$). Multiple pairwise comparisons showed that L2S got significantly higher scores ($p=.018$) than L1S, but not than NOS. It should be noted that the p value of the comparison between L1S and NOS was close to significance ($p=.055$). The separate non-parametric Analysis of Variance tests for word form recall gains and meaning recall gains gave non-significant results.

5.3 Meaning Recognition

Descriptive statistics indicate that L1S got the highest average score in the meaning recognition post-test: 6.47 out of 10 TWs, compared to 6 TWs (L2S) and 5.59 TWs (NOS). However, the Kruskal-Wallis test found no significant differences between the three groups ($p=.158$).

6 Discussion

In this experiment, each of the three conditions lead to small but significant vocabulary gains, in spite of the low proficiency of the participants, the shortness of the treatment and the incidental learning condition. The L2 subtitles group significantly outperformed the L1 subtitles group on overall vocabulary recall, but the difference was not significant when form and meaning recall gains were considered separately. There was no significant between-group difference for comprehension scores and meaning recognition either.

Regarding comprehension, the findings of the present study do not fall in line with the results of Vulchanova et al. (2015), Markham, Peter and McCarthy (2001) and Baltova (1999), where the groups watching the video with captions or subtitles significantly outperformed the 'no captions' group. However, this might be due to the very low proficiency and young age of the participants in the present experiment: they may not be ready to make the most of the subtitles to gain better comprehension, or they may not be able to read them all fast enough, as students are not usually familiar with this practice. As mentioned above, Başaran and Durmuşoğlu Köse's study (2013) also used a 20-minute video with either L1, L2 or no subtitles and failed to find significant differences in comprehension between conditions, a result that was attributed to differences in proficiencies between the groups. Although this limitation was addressed in the present study by choosing participants with the same EFL instructional background and controlling for between-group differences with a proficiency test, no difference was found between conditions in this case either.

The finding that L1 subtitles did not promote short term L2 vocabulary learning more than the other two conditions is not in line with some previous experimental studies that found the use of L1 subtitles to be beneficial in terms of L2 soundtrack processing (Danan 2004; D'Ydewaelle, Van de Poel 1999). However, the results of the present study would agree with the claim that L1 subtitles may hinder the association of phonological information in the L2 with the relative written forms and, therefore, might interfere with perceptual learning in speech (Mitterer, McQueen 2009). Another possible explanation is that, as in the study by D'Ydewaelle and Van de Poel (1999), our young students learned more from soundtrack than from subtitles, whereas the opposite usually happens with adult learners. Since the participants in

the study by D'Ydewaelle and Van de Poel were between 8 and 12 years old, their conclusions can be applicable to the present study too. Giving the very few available studies with young beginner learners and multimodal materials, this is a question that definitely requires further investigation.

In spite of the low means, there were significant recall gains for all three groups. Similarly, significant gains – but no significant difference between captions and no captions conditions – were found by Karakas and Saricoban (2012), and Yuksel and Tanriverdi (2009), two studies that used the VKS³ as a pre- and post-test. In an attempt to deal with the limitations of self-report testing instruments, the present experiment included a variety of tasks that objectively tapped into several types of vocabulary knowledge. However, the between-groups comparison of all measures of vocabulary acquisition tested showed marginal between-group differences only.

7 Conclusion and Further Research

In this study on the effects of viewing authentic tv series with different types of subtitles, each input modality -L1, L2 or no subtitles- led to small but significant vocabulary gains, which gives evidence that watching this type of material can enhance language learning also at beginner levels. L2 on-screen text was found to be significantly more beneficial than L1 subtitling in terms of vocabulary recall, which supports previous studies on the effectiveness of L2 subtitling for speech segmentation and phonological mapping (Mitterer, McQueen 2009; Charles, Trenkic 2015). Nevertheless, the role of authentic audiovisual materials for language learning in young beginner learners needs to be extensively explored.

Further research on the use of authentic L2 multimodal input is also needed to investigate the possible long-term effects of this type of classroom intervention for implicit language learning at different proficiency levels. Future studies should analyze with longitudinal designs the different aspects of receptive and productive vocabulary knowledge that can be enhanced with this practice.

Acknowledgements

We would like to thank the professors, headmaster and students of the school I.C. Settimo Milanese for their participation and support, and project FFI2013-47616-P from the Spanish Science and Innovation Ministry to the GRAL Research Group.

3 The Vocabulary Knowledge Scale (VKS) is a self-report form of assessment that requires the student to provide linguistic information about the words s/he knows, such as translations or examples of word use in context (Paribakht, Wesche 1996).

References

- Baltova, Iva (1999). *The Effect of Subtitled and Staged Video Input on the Learning and Retention of Content and Vocabulary in a Second Language* [Doctoral Thesis]. Toronto: University of Toronto. URL <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq41096.pdf> (2018-01-18).
- Başaran, Hülya Felek; Durmuşoğlu Köse, Gül (2013). "The Effects of Captioning on EFL Learners' Listening Comprehension". *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 70, 702-8.
- Bisson, Marie-Josée; Van Heuven, Walter J.B.; Conklin, Kathy; Tunney, Richard J. (2014). "The Role of Repeated Exposure to Multimodal Input in Incidental Acquisition of Foreign Language Vocabulary". *Language Learning*, 64(4), 855-77.
- Charles, Tendai; Trenkic, Daniela (2015). "The Effect of Bi-Modal Input Presentation on Second Language Listening: The Focus on Speech Segmentation". Gambier, Yves; Caimi, Annamaria; Mariotti, Cristina (eds.), *Subtitles and language learning*. Bern: Peter Lang, 173-97.
- Danan, Martine (2004). "Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies". *Meta*, 49(1), 67-77.
- D'Ydewalle, Géry; Van de Poel, Marijke (1999). "Incidental Foreign-Language Acquisition by Children Watching Subtitled Television Programs". *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(3), 227-244.
- Ghia, Elisa (2012). *Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning*. Oxford: Peter Lang.
- Karakas, Ali; Saricoban, Arif (2012). "The Impact of Watching Subtitled Animated Cartoons on Incidental Vocabulary Learning of ELT Students". *Teaching English with Technology*, 12(4), 3-15.
- Krashen, Stephen D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall.
- Markham, Paul. L.; Peter, Lizette A.; McCarthy, Teresa J. (2001). "The Effects of Native Language vs. Target Language Captions on Foreign Language Students' DVD Video Comprehension". *Foreign Language Annals*, 34. 439-45.
- Mayer, Richard E. (2005). "Cognitive Theory of Multimedia Learning". Mayer, Richard E. (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 31-48.
- Mitterer, Holger; McQueen James M. (2009). "Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception" [online]. *PLoS ONE*, 4(11), e7785. DOI 10.1371/journal.pone.0007785.
- Montero Pérez, Maribel; Van Den Noortgate, Wim; Desmet, Piet (2013). "Captioned Video for L2 Listening and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis". *System*, 41(3), 720-39.

- Montero Pérez, Maribel; Peters, Elke; Clarebout, Geraldine; Desmet, Piet (2014). "Effects of Captioning on Video Comprehension and Incidental Vocabulary Learning". *Language Learning and Technology*, 18(1), 118-41.
- Muñoz, Carmen (ed.) (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, Paul (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paivio, Allan (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Paribakht, Tahereh Sima; Wesche, Marjorie Bingham (1996). "Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types". *The Canadian Modern Language Review*, 52(2), 155-78.
- Rodgers, Michael (2013). *English Language Learning through Viewing Television: An Investigation of Comprehension, Incidental Vocabulary Acquisition, Lexical Coverage, Attitudes, and Captions* [Doctoral Thesis]. Wellington: Victoria University of Wellington. URL <http://researcharchive.vuw.ac.nz/handle/10063/2870> (2018-01-18).
- Rodgers, Michael; Webb, Stuart (2011). "Narrow Viewing: the Vocabulary in Related Television Programs". *TESOL Quarterly*, 45(4), 689-717.
- Sweller, John (2005). "Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning". Mayer, Richard E. (ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 117-33.
- Sydorenko, Tetyana (2010). "Modality of Input and Vocabulary Acquisition". *Language Teaching and Technology*, 14(2), 50-73.
- Vanderplank, Robert (2010). "Déjà Vu? A Decade of Research on Language Laboratories, Television and Video in Language Learning". *Language Teaching*, 43(1), 1-37.
- Vanderplank, Robert (2015). "Thirty Years of Research into Captions/ Same Language Subtitles and Second/Foreign Language Learning: Distinguishing between "Effects of" Subtitles and "Effects with" Subtitles for Future Research". Gambier, Yves; Caimi, Annamaria; Mariotti, Cristina (eds.), *Subtitles and Language Learning*. Bern: Peter Lang, 19-40.
- Vulchanova, Mila; Eshuis, Hendrik; Aurstad, Lisa M.; Kvitnes, Ingrid E. (2015). "As Naturalistic as It Gets: Subtitles in the English Classroom in Norway". *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Yuksel, Dogan; Tanriverdi, Belgin (2009). "Effects of Watching Captioned Movie Clip on Vocabulary Development of EFL Learners". *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2), 48-54.

2.4 Intercomprensione

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Il ruolo dell'intercomprensione linguistica nella (tras)formazione docente

Per una didattica ad 'alta mobilità internazionale'

Anna Bertelli

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Barbara Gramegna

(Dipartimento Formazione Istruzione Italiana, Provincia di Bolzano, Italia)

Abstract This paper describes a teacher-training experience delivered in the year 2015-16 by the Dipartimento Formazione e Istruzione Italiana of the Province of Bolzano and addressed to teachers of every school's level is presented. The purpose of the described training was to share intercomprehension's theory and practical suggestions in order to increase the intercultural sensitivity and metalinguistic awareness of the participants. The proposal was also meant to reflect about how far an interlinguistic dimension is naturally suited to promote consciousness in comprehension techniques, a necessary competence for teachers working in international contexts, and intercultural 'contamination'. The paper synthesises the theoretical background of the proposal, based on the strict interdependence between the international character of learners, teachers and institutions and the development of intercultural openness through metacognitive reflections and receptive language skills. At the end, the teacher training proposal is briefly described, together with the participants feedback of the proposal.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il concetto di internazionalizzazione: implicazioni e direttive in contesti formativi. – 3 Alla base della proposta di formazione docente. – 3.1 Tutto ciò che è internazionale è interculturale. – 3.2 Un'educazione linguistica al servizio di una nuova identità psico-cognitiva. – 4 La proposta di formazione: alcuni dati. – 5 Conclusioni.

Keywords Intercomprehension. Plurilingualism. Interculturality. Teachers training. Internationalization. Interlinguistic strategies.

...se il plurilinguismo è riconosciuto come un valore costitutivo della comunità europea, gli approcci formativi e didattici fondati sull'intercomprensione ne divengono lo strumento imprescindibile

(De Carlo 2011, 15)

1 Introduzione

Al giorno d'oggi, i docenti di scuole di ogni ordine e grado si trovano a operare in un contesto di fruizione caratterizzato da forte eterogeneità linguistica e culturale (recente immigrazione, seconda generazione e/o origini familiari mistilingui). Inoltre, sempre più studenti si avvalgono di programmi di scambio, di soggiorno-studio, della possibilità di frequentare un liceo internazionale o europeo, un liceo con opzione EsaBac,¹ il quarto anno della scuola secondaria di secondo grado all'estero, come sono sempre più frequenti le iscrizioni di studenti italiani a università estere, in particolare europee.

Se l'accesso a contesti educativi internazionali era delegato in passato alla libera scelta dello studente o della famiglia e non coinvolgeva, pertanto, la professionalità dei docenti, questa apertura ha invece, oggi, caratteristiche tali da mettere in discussione la professionalità di molti insegnanti, i quali, seppure molto spesso esperti nella loro disciplina di insegnamento, avvertono carenze sul piano di una formazione culturale e personale tale che permetta loro di stimolare processi di apertura, osservazione e allenamento al riconoscimento, valorizzazione e condivisione critica della 'differenza'. È infatti convinzione ormai diffusa che un'apertura cognitiva e culturale e un allenamento alla 'comprensione umana' (Morin 2015) siano base indispensabile per un'efficace internazionalizzazione della nuova professionalità docente, alla quale aderisce un sempre maggior numero di istituti scolastici con l'obiettivo di incidere sulla propria competitività formativa anche in un'ottica di reciprocità con altri paesi (programmi di soggiorno-studio e *job shadowing*).

La presa d'atto di questo nuovo bisogno, sia individuale che istituzionale, ha portato il Dipartimento di Formazione e Istruzione Italiana – Servizi Pedagogici – di Bolzano a offrire un percorso formativo sulle potenzialità dell'intercomprensione, metodologia che, pur perseguendo un obiettivo prettamente linguistico (lo sviluppo di competenze linguistiche ricettive plurilingui), incide profondamente sulla consapevolezza della complessità del pensiero attraverso percorsi di riflessione metalinguistica, metacognitiva e interculturale.

1 «Il duplice diploma EsaBac è stato istituito nell'ambito della cooperazione educativa tra l'Italia e la Francia, grazie all'Accordo tra i due Ministeri sottoscritto il 24 febbraio 2009, con il quale la Francia e l'Italia promuovono nel loro sistema scolastico un percorso bilingue triennale del secondo ciclo di istruzione che permette di conseguire simultaneamente il diploma di Esame di Stato e il Baccalauréat», dal sito del MIUR, Progetto Esabac. Per approfondimenti, cf. <https://goo.gl/zar4KZ> (2018-01-13).

2 Il concetto di internazionalizzazione: implicazioni e direttive in contesti formativi

Desideriamo inserire il nostro contributo nella cornice data, partendo dalla definizione del concetto di internazionalizzazione, reperibile in rete alla pagina non specialistica di Wikipedia:

L'internazionalizzazione in economia, e per estensione in informatica e altri ambiti, è il processo di *adattamento* di un'impresa, un prodotto, un marchio, pensato e progettato per un mercato o un *ambiente definito*, ad altri mercati o *ambienti internazionali*, in modo particolare altre nazioni e *culture*.

Ne deriviamo che questo termine nasce originariamente dalla necessità di descrivere processi di ordine economico e che, solo in seconda istanza, venga applicato a processi caratterizzanti ambiti diversi.

Colpisce l'attenzione di chi opera in contesti educativi che alcune parole, nella citazione da noi rese in corsivo, siano di fatto quelle con le quali si deve ormai confrontare quotidianamente chi lavora, appunto, nella scuola, di ogni ordine e grado, e nell'università.

È infatti consapevolezza sempre più diffusa tra gli insegnanti che uno dei punti critici della professionalità docente, oggi, sia quello della gestione dei processi trasformativi in atto nella scuola (*ambiente definito*) perseguendo una capacità di *adattamento* al cambiamento che sia attiva, propositiva, di resilienza.

Una nuova forma di 'stare' dentro la scuola che Spagnuolo (2012, 9) non esita a definire «sfida e opportunità per gli educatori e i formatori che più urgentemente, in periodi di incertezze e trasformazioni, sono chiamati a essere traghettatori di transizioni a livello sociale, organizzativo, professionale, personale».

Si tratta di una nuova competenza che implica, necessariamente, saper mediare con posizioni e punti di vista 'altri' e che ha come risultato un movimento di estroflessione, da una dimensione di autoreferenzialità a una di costante confronto con l'esterno.

L'affinamento di questa nuova 'identità relazionale' dell'istituzione scolastica in ottica internazionalizzante, processo in atto ormai da vari anni, può essere letto differenziandone le sollecitazioni:

- a. la necessità della scuola di adeguarsi alla continua trasformazione interna a cui è sottoposta in quanto 'comunità accogliente', con un'utenza caratterizzata da una sempre maggiore eterogeneità linguistica e culturale;
- b. il bisogno ormai sempre più diffuso, sia da parte di studenti che di docenti, di integrare la propria identità culturale 'locale' con esperienze 'globali', personali e professionali (scambi studenteschi,

adesione a progetti europei, pratiche di *job shadowing* per i docenti, inserimento in attività di *e-twinning* ecc.).

Il processo di internazionalizzazione cui è sottoposto, quindi, il mondo dell'istruzione, dalla scuola dell'infanzia all'università, induce il docente a una duplice riflessione: da una parte, su se stesso e sul proprio ruolo; dall'altra, sull'istituzione, di cui è parte integrante e della quale deve contribuire a favorire l'adattamento alla mutevolezza del contesto.

Morin (2015) conferma l'urgenza del cambiamento, ponendo come primo obiettivo della scuola quello di insegnare a 'vivere' in un contesto sociale completamente trasformato. L'autore riassume nel concetto di 'comprensione umana', i tratti interculturali che compongono la competenza di base del soggetto dell'era globale: la capacità di apertura verso l'altro, di empatia che permette di riconoscere l'altro nello stesso tempo come simile a sé e differente da sé: simile a sé per la sua umanità, differente da sé per la sua singolarità personale o/e culturale. Obiettivo della scuola è, in sintesi, formare al riconoscimento della qualità umana dell'altro, precondizione indispensabile a ogni comprensione.

In un'ottica internazionalizzante, pensare una formazione docenti che tenda il più possibile a questo obiettivo, chiede necessariamente di fare i conti non solo con il contesto in cui essi operano ma anche con esplicite indicazioni contenute in documenti seguiti a conclusione di progetti. Il progetto *PON Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue* (2016, 28²) sottolinea come «gli approcci plurali alle lingue e alle culture prevedano attività di insegnamento/apprendimento che mettono in gioco contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali». Citiamo, inoltre, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale* (2010, 126) che evidenzia, in un'apposita appendice intitolata «Elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti per l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale», proprio le competenze didattiche relative all'integrazione di metodologie per un insegnamento centrato sulla comunicazione, sull'approccio per competenze e sull'approccio azionale; ossia le metodologie specificamente legate allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità.

L'arricchimento della competenza linguistica e l'affioramento di una consapevolezza metalinguistica rientrano, quindi, a pieno titolo tra gli obiettivi del docente che ambisce ad una formazione come 'soggetto e come professionista internazionale'.

L'importanza di tale formazione risulta, generalmente, più chiara ai docenti di lingua, sia essa la L1 o la LS. L'attenzione nei confronti di processi e di strategie linguistiche è, invece, da non dare per scontata quando si

2 <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/03EN8DD7.pdf> (2018-04-03).

parla di docenti di discipline non linguistiche, tra i quali la riflessione è molto recente e ancora poco diffusa.

Se ne trova, tuttavia, esplicita menzione, a partire dal titolo, nel recente documento del Consiglio d'Europa (2016) ovvero *La dimensione linguistica di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*. Vi possiamo leggere che:

Nonostante il consenso generale circa l'importanza della lingua nell'insegnamento dei contenuti disciplinari, le scuole devono affrontare una serie di resistenze nei loro tentativi di costruire una cultura educativa sensibile alla dimensione linguistica estesa a tutto il curricolo.

Nell'istruzione secondaria (in particolare), gli insegnanti delle discipline non linguistiche (ad esempio, gli insegnanti di fisica o di geografia) spesso sostengono che ciò che è richiesto dall'insegnamento dei contenuti della disciplina non permette loro di praticare attività di apprendimento della lingua e che gli obiettivi didattici non contengono esplicitamente componenti dedicate all'apprendimento della lingua. Altri delegano la responsabilità dello sviluppo delle competenze linguistiche della lingua ai docenti di lingua, visto che hanno le qualifiche professionali richieste per questa funzione.

A loro volta gli insegnanti di lingua come materia sono generalmente riluttanti ad assumere il ruolo di 'capo-meccanici' in quella che considerano essere una 'officina di riparazione linguistica'. (2016, 140)

Particolarmente indicativi dell'urgenza di una 'ristrutturazione' formativa in tale direzione sono anche i risultati di un'indagine OCSE Pisa (2012) sulle scarse competenze in *reading literacy* in Italia, quest'ultima intesa come capacità di comprendere e utilizzare testi scritti nella propria lingua (o, per gli studenti stranieri, in quella di scolarizzazione), e di riflettere su di essi al fine di:

- a. raggiungere i propri obiettivi
- b. sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità
- c. svolgere un ruolo attivo nella società

I dati della ricerca sollecitano chi si occupa di politiche scolastiche a provvedere quanto prima proprio alla formazione dei docenti rispetto a nuove strategie di insegnamento per l'acquisizione, lo sviluppo e/o il miglioramento di questa capacità costringendoli anche a soffermarsi, indipendentemente dalla disciplina insegnata, sulla dimensione linguistica della comunicazione, individuandone la reale portata sia come variabile che condiziona l'accesso ai contenuti di studio, sia, per estensione, come veicolo di comprensione del mondo che possa consentire un reale esercizio di cittadinanza.

Questo è di fatto anche l'intento oggetto della *Recommendation CM/Rec 5*³ che bene esplicita l'importanza della competenza linguistica proprio a questo ultimo fine, sottolineando come tutti i responsabili delle politiche educative degli stati membri dovrebbero essere consapevoli:

- a. that the right to education can only be fully exercised if the learners master the specific linguistic rules that are applied in schools and are necessary for access to knowledge;
- b. that such linguistic competences are one of the factors in educational success and that they are a prerequisite for undertaking further qualifying academic or vocational education and training, and therefore important for participation in society and sustainable inclusion;
- c. that some learners may be disadvantaged vis-à-vis mastery of these linguistic competences because of social and linguistic inequalities.

Tra le varie misure indicate al termine del documento, riteniamo particolarmente significativo, ai fini della nostra riflessione, il punto che invita a «if possible, making full use of the linguistic resources which learners possess for knowledge building». La costruzione della conoscenza, uno dei fini principali che si pone l'istruzione a tutti i livelli e in tutti i luoghi, viene ad essere, a nostro avviso, elemento comune a tutti i contesti educativi e formativi e quindi assolutamente trasversale e transculturale. Per tale motivo, riteniamo che sia un elemento strutturante il concetto di internazionalizzazione e, di conseguenza, imprescindibile in una formazione dei docenti che confermi obiettivi di visibilizzazione e valorizzazione del multilinguismo già esistente nelle classi e di emersione di strategie di comprensione e intercomprensione linguistica già presenti negli studenti ma non indirizzate e utilizzate in maniera funzionale e consapevole.

In questo senso, quindi, la metodologia dell'intercomprensione linguistica ci è immediatamente parsa un valido approccio da inserire in una formazione 'internazionalizzante'.⁴

3 Council of Europe 2014, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105 (2018-04-03). In sitografia anche il corrispondente PDF in italiano (Consiglio d'Europa 2014).

4 Benché ancora poco conosciuta nelle scuole, l'intercomprensione è menzionata nel *Quadro di riferimento per gli approcci plurali a lingue e culture* (CARAP/FEPA) (in sitografia il *link*) come chiave di sviluppo del plurilinguismo insieme all'approccio interculturale, al cosiddetto *awakening to languages* e al CLIL. Per approfondimenti sull'intercomprensione rimandiamo, tra gli altri, a Bonvino 2010; Bonvino et al. 2011; De Carlo 2011; Caddéo, Jamet 2013; Bonvino, Jamet 2016.

3 Alla base della proposta di formazione docente

Prima di entrare nel merito dei contenuti della proposta di formazione, riteniamo opportuno sintetizzarne lo scheletro teorico, che ruota attorno al concetto di internazionalizzazione, che approfondiamo, seppure brevemente, su tre livelli: interculturale, linguistico e metodologico. Nella fattispecie:

- a. la dimensione interculturale che inevitabilmente connota il concetto in quanto implicante un movimento/processo di apertura;
- b. l'educazione linguistica quale contenitore di formazione prescelto;

l'intercomprensione, quale strumento metodologico privilegiato di lettura della diversità e della complessità relazionale.

3.1 Tutto ciò che è internazionale è interculturale

Nel capitolo precedente abbiamo trattato la definizione di 'internazionalizzazione', sottolineando le sue caratteristiche di «assunzione o l'attribuzione di un carattere o di una dimensione internazionale da parte di un'organizzazione o di un territorio». ⁵ Abbiamo altresì evidenziato come il termine, coniato ormai un secolo fa con riferimento specifico al settore economico, sia ormai utilizzato da anni anche nelle scienze sociali, con riferimento ai processi di 'adattamento' di caratteristiche identitarie proprie a richieste o necessità dettate dal contatto con contesti socio-culturali diversi.

Se si può definire 'internazionalizzazione' la ricerca di una nuova identità, sollecitata dall'apertura di frontiere geografico-culturali e se si condivide la connotazione interculturale di ogni situazione di contatto (a maggior ragione tra 'macro-culture'), allora possiamo sostenere che tutto ciò che è 'internazionale' debba considerarsi, imprescindibilmente, interculturale.

Delle forti connotazioni interculturali presenti in ogni percorso di internazionalizzazione troviamo conferma nel pensiero di Bauman (2005) che propone, attraverso la coniazione del termine 'glocalizzazione', una lettura critica del concetto di 'globalizzazione', di norma associato a quello di 'internazionalizzazione'.

Il sociologo ci invita, invece, ad un'interpretazione che evidenzi la complessità del movimento 'internazionalizzante', che deve essere inteso e gestito come il risultato della relazione tra pensiero globale e azioni locali: la valorizzazione, cioè, di dinamiche planetarie di interrelazione tra popoli, culture e mercati, che abbiano come obiettivo la preservazione, la

⁵ *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*, http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/internazionalizzazione.shtml (2018-01-12).

valorizzazione e l'apprezzamento - nella 'fruizione' globale - di identità, di prodotti e di servizi 'locali'.

Lo scarto, di assoluto peso nel nostro discorso, tra 'globalizzazione' e 'glocalizzazione' risiede nell'interpretazione di 'internazionalizzazione' non come processo di adattamento acritico e indiscriminato a pressioni esterne, a caratteristiche e bisogni altri ma come un'azione rivolta a valorizzare tutto ciò che è frutto di incontro, confronto e mediazione tra identità locali, delle quali è doveroso preservare i tratti distintivi. La lettura del concetto di 'internazionalizzazione' in quest'ottica ci chiede di non perdere di vista che il vero soggetto internazionale è colui che non nega l'identità culturale (né propria né altrui) ma ricerca, in un'ottica interculturale, un costante dialogo e un punto di incontro tra due o più entità e identità in continuo movimento e definizione.

3.2 Un'educazione linguistica al servizio di una nuova identità psico-cognitiva

Con base nella precedente riflessione, spostiamo ora l'analisi sul ruolo dell'educazione linguistica nel raggiungimento di obiettivi interculturali, che prevedono un continuo riposizionamento tra identità e alterità, tra noto ed estraneo, particolarmente evidente in contesti di contatto tra 'macro' culture.

Come ci ricorda Balboni (2011, 43) l'educazione linguistica è un fenomeno multidimensionale in quanto unisce la dimensione educativa (la formazione di una persona) con la dimensione semiotica, la facoltà del linguaggio. Entriamo nel merito delle due variabili in gioco:

- a. Se l'obiettivo dell'educazione linguistica è la formazione della persona e la 'nuova' persona è una persona con necessità di internazionalizzazione, quello che si chiede all'educazione linguistica è di formare persone con competenze di *problem-solving* in contesti nuovi, mutevoli e, quindi, complessi. Ciò si traduce, a livello pratico, nella necessità di «creare e scegliere pratiche e metodologie partecipative per l'autoconsapevolezza, la gestione della complessità, l'uso della fiducia e della cooperazione, fattori indispensabili per il raggiungimento di obiettivi di benessere e convivenza sociale» (Spagnuolo 2012, 10).
- b. Se la formazione della persona passa attraverso la formazione della propria padronanza e consapevolezza comunicativa, l'educazione linguistica ha il dovere di promuovere approcci e pratiche che rispondano a esigenze di comunicazione esolingue, vista la sempre maggiore frequenza di contesti comunicativi in cui vengono coinvolti parlanti di lingue diverse.

Di fatto, la glottodidattica si è progressivamente specializzata, in particolare nelle ultime due decadi, per rispondere a tali nuove esigenze.

Approcci che valorizzano la centralità della persona e dell'apprendente, metodologie che privilegiano apprendimento collaborativo, percorsi di induzione di significati e momenti di riflessione meta-linguistica, una sempre maggiore attenzione alla costruzione di una dimensione linguistico-comunicativa non compartimentata ma nella quale si integrano tutte le esperienze e le competenze linguistiche del soggetto che si conferma, oggi, sempre più consapevole della propria identità plurilingue.⁶

3.3 L'intercomprensione e la consapevolezza del sé

Al servizio del plurilinguismo, gli *approches pluriels* sono la risposta alla presa di coscienza di questa trasformazione, individuale e sociale. Tra questi, spicca l'intercomprensione.

La metodologia ha come obiettivo lo sviluppo di competenze linguistiche ricettive in più lingue appartenenti alla stessa famiglia, attraverso l'affioramento e il rafforzamento di strategie interlinguistiche. Il suo contributo alla comunicazione in contesti internazionali può essere letto su due livelli:

- a. Il primo, pragmatico: più aumentano le persone che sanno anche 'solo' comprendere lingue straniere, più si diffonde la capacità di comunicare efficacemente in contesti internazionali.
- b. Il secondo, 'alto': una società con cittadini formati nella comunicazione esolingue è una società che persegue obiettivi sociali di condivisione e co-costruzione attraverso il linguaggio. Attraverso la comprensione interlinguistica, di fatto, si allenano le competenze interculturali indispensabili a un 'soggetto internazionale': elasticità, riposizionamento continuo, resilienza; metariflessione, consapevolezza, interpretazione; valorizzazione di relazioni 'orizzontali', decentramento, relativizzazione.

Si tratta di una metodologia che sollecita l'apprendente a lavorare sulle proprie 'possibilità di conoscere' e a far convivere processi di oggettivazione con processi di riflessione, a non disgiungere critica da autocritica, competenze 'complesse' alla base di ogni processo di vera conoscenza (Morin 1999, 31).

6 Il QCERL (2002, 205) specifica come la competenza plurilingue «non [consista] nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma [sia] piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi». Tale complessità psico-cognitiva viene resa, nella letteratura ispanofona sul plurilinguismo, con il concetto di 'LAP' (Lenguas Añadidas a la Propia, Vez 2004). Come già trattato in Bertelli (2016a, 182), si tratta di una rivoluzione paradigmatica nel concetto di identità linguistica, basata sulla «decompartimentazione psicocognitiva delle diverse esperienze linguistiche che segnano la vita di un soggetto, nelle quali i vari 'saperi' e il 'saper fare' diventano sempre più porosi, interagiscono e comunicano» e che contribuisce allo sviluppo di una consapevolezza nuova di quali siano i propri bisogni linguistici e le corrispondenti competenze.

Ciò è possibile grazie alle caratteristiche della metodologia stessa le cui modalità di esecuzione promuovono un output di tipo strategico-procedurale (metalinguistico e riflessivo) ed emozional-affettivo.⁷

Il plusvalore dell'intercomprensione risiede, quindi, di fatto, nell'incidere non solo sulle componenti 'di superficie' della comunicazione ma anche su quelle più profonde. In altri termini, di perseguire obiettivi linguistico-comunicativi saldamente 'ancorati' ad obiettivi di tipo interculturale e formativo, come sintetizziamo nell'immagine che segue:

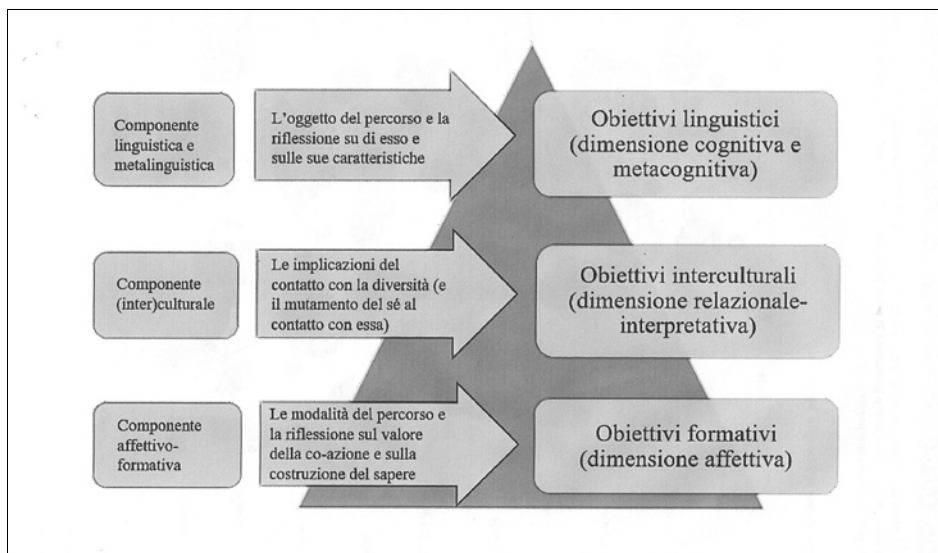


Figura 1. Componenti e obiettivi dell'intercomprensione

4 La proposta di formazione: alcuni dati

Come accennato nell'introduzione, la proposta di formazione *Laboratorio d'intercomprensione* si è tenuta a Bolzano tra febbraio e aprile del 2016. Il progetto è stato articolato in 6 incontri della durata di 3 ore ciascuno, al quale hanno partecipato 15 docenti di varie discipline, ordini e gradi di scuola.⁸

7 Per approfondimenti, rimandiamo a Bertelli 2016b.

8 Nella fattispecie, un'insegnante di matematica di scuola primaria e uno di un istituto professionale, insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di lettere e inglese, insegnanti di liceo (diritto, educazione artistica, inglese, italiano, latino e scienze), facilitatori linguistici, un'insegnante della scuola in lingua tedesca.

Il macro-obiettivo della proposta è stato quello di fornire elementi utili allo sviluppo della competenza interculturale attraverso il contatto interlinguistico e la sensibilizzazione alle strategie dell'intercomprensione. La proposta ha visto l'alternarsi di momenti di lavoro di gruppo, di sperimentazione di percorsi interlinguistici e di rinforzo teorico. In sintesi, il percorso ha permesso di lavorare su:

- a. riflessione sul concetto di competenza plurilingue (vs. multilinguismo);
- b. scoperta e approfondimento di tecniche e strategie sottostanti i processi di comprensione;
- c. avvicinamento ad alcuni percorsi di *awakening to languages* e di intercomprensione linguistica;
- d. riflessione sulla valenza interculturale della comunicazione;
- e. sensibilizzazione rispetto alle potenzialità educative dell'intercomprensione nelle diverse pratiche didattiche;
- f. condivisione di ipotesi di applicazione (contesti, obiettivi, modalità).

In un'ottica di 'rinforzo operativo' è stata anche organizzata una lezione di 'scoperta dell'intercomprensione' che ha coinvolto una classe quarta di Liceo Scientifico alla quale hanno assistito alcuni dei docenti iscritti al percorso formativo. Alcuni studenti sono stati poi invitati all'incontro seguente per una restituzione dell'esperienza.⁹

I risultati del questionario finale, compilato da 14 partecipanti (che riportiamo di seguito), conferma un ampio gradimento della proposta formativa per quanto riguarda i contenuti proposti, la percezione dell'efficacia degli interventi, le modalità di relazione con il relatore, la metodologia adottata e i materiali distribuiti o messi a disposizione. Il gradimento più che positivo viene confermato dal giudizio complessivo sull'iniziativa.

⁹ È possibile visionare una sintesi della lezione in *Assaggio di intercomprensione linguistica*, https://www.youtube.com/watch?v=_zHn3ehEuVY (2018-01-13).

Tabella 1. Risultati del questionario di gradimento

Questionario di gradimento						
Come valuta i seguenti aspetti di questa iniziativa?						
(PUNTEGGIO ASSEGNATO: 0 pessimo - 4 ottimo)	0	1	2	3	4	n.p.
1. Contenuti trattati	—	—	—	3	11	—
2. Efficacia degli interventi	—	—	—	3	1	—
3. Interazione con i relatori	—	—	—	3	11	—
4. Clima di lavoro	—	—	—	5	9	—
5. Grado di spendibilità in classe	—	—	2	3	9	—
6. Utilità per la pratica professionale	—	—	1	5	8	—
7. Efficacia della metodologia adottata	—	—	—	5	9	—
8. Materiali distribuiti (o messi a disposizione nei siti)	—	—	—	4	10	—
9. Organizzazione (accoglienza, strutture...)	—	—	2	5	7	—
10. Scansione temporale e durata	—	1	2	6	5	—
11. Periodo di svolgimento (calendarizzazione)	—	1	2	6	5	—
Qual è il suo giudizio complessivo sull'iniziativa?						
(PUNTEGGIO ASSEGNATO: 0 pessimo - 4 ottimo)	0	1	2	3	4	n.p.
	—	—	—	6	8	—
Ha individuato elementi innovativi nel percorso?						
<i>(Quesito a risposta aperta) Sintesi:</i> sono stati individuati chiari elementi innovativi e diversi docenti gradirebbero un approfondimento o un gruppo di lavoro per sviluppare materiali da poter utilizzare in classe.						

Richiamiamo l'attenzione sui punti 5 e 6, relativi alla percezione del grado di spendibilità di quanto trattato e a un'immediata utilità in ambito professionale. Questi hanno avuto, seppur in percentuali esigua, anche valutazioni a livello intermedio. A tale proposito, ricordiamo che hanno partecipato alla formazione anche docenti di discipline non linguistiche (matematica, diritto, scienze, educazione artistica), per i quali senza dubbio è risultato meno immediato 'visualizzare' un'applicazione di un percorso di riflessione linguistica a un contesto di insegnamento/apprendimento che tratta contenuti non linguistici.

Ci pare altresì significativo che, nell'ultima sezione a risposte aperte, molti partecipanti abbiano manifestato la necessità di continuare a lavorare sulla spendibilità in classe di quanto affrontato nel percorso proposto, esplicitando di gradire ulteriori momenti di formazione dedicati allo sviluppo di materiali utili nella propria disciplina di insegnamento.

5 Conclusioni

In questo contributo abbiamo sintetizzato un progetto di formazione docente proposto dal Dipartimento Formazione e Istruzione Italiana - Servizi

Pedagogici – della Provincia di Bolzano durante l’anno scolastico 2015-16, avente come obiettivo la sensibilizzazione di docenti di ogni disciplina operanti nelle scuole di lingua italiana della Provincia nei confronti di strategie cognitive e metacognitive considerate indispensabili per chi opera in ambito educativo, a maggior ragione se si tratta di contesti ‘internazionali’.

Abbiamo inizialmente introdotto il background teorico di riferimento della proposta formativa, fondato sulla stretta relazione tra ‘carattere internazionale’ delle parti coinvolte (discente, docente e istituzione scolastica) e sviluppo di competenze interculturali attraverso processi di riflessione metalinguistica. Alla presentazione del concetto di internazionalizzazione e delle sue implicazioni e direttive comunitarie in contesti formativi, è seguita una riflessione sulle caratteristiche di un’educazione linguistica ‘internazionalizzante’ che contribuisca alla formazione di un’identità psico-cognitiva con caratteristiche interculturali e quindi, appunto, internazionali. È stato, quindi, evidenziato come la metodologia glottodidattica dell’intercomprensione incide non solo su componenti ‘di superficie’ della comunicazione (linguistico-comunicative) ma anche su quelle più profonde (cognitive e metacognitive, appunto), strettamente legate allo sviluppo del pensiero critico e a processi di riflessione.

Infine, abbiamo provveduto a sintetizzare i contenuti della proposta formativa che ha visto il suo fulcro nelle fasi di sperimentazione, da parte dei partecipanti, di brevi percorsi di intercomprensione scritta e di successiva riflessione sull’alto potenziale del contatto interlinguistico nell’attivazione di meccanismi e processi di carattere interculturale. In chiusura, una sintesi dei *feedback* di gradimento delle giornate di formazione.

Bibliografia

- Balboni, Paolo Ernesto (2011). *Verità, conoscenza, etica nell’educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando Editore.
- Bertelli, Anna (2016a). «Testo complesso, compito possibile: la strutturazione dell’input plurilingue in intercomprensione». Valentini, Ada (a cura di), *L’input per l’acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*. Firenze: Franco Cesati, 179-93.
- Bertelli, Anna (2016b). “Intercomprensión e identidad cultural: consideraciones acerca de procesos interculturales en el aprendizaje receptivo plurilingüe”. Merlo, Alessandra et al. (eds.), *Prácticas pedagógicas*. Vol. 1 de *Entre lenguas y culturas*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 39-63.
- Bonvino, Elisabetta (2010). “Intercomprensione. Percorsi di apprendimento/insegnamento simultaneo di portoghese, spagnolo, catalano, italiano

- e francese". Mezzadri, Marco (a cura di), *Le lingue dell'educazione in un mondo senza frontiere*. Perugia: Guerra, 211-22.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilagínés Serra, Eulalia; Pippa, Salvador (2011). *EuRom5, Leggere e comprendere 5 lingue romanze*. Milano: Hoepli.
- Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. SAIL 9. DOI 10.14277/978-88-6969-134-8.
- Caddéo, Sandrine; Jamet, Marie-Christine (2013). *L'intercomprension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Consiglio d'Europa (2014). *Raccomandazione del CM/Rec(2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico* [online]. Trad. di Council of Europe 2014. URL [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-\(2014\)5_LangScol_It.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2014/RecCM-(2014)5_LangScol_It.pdf) (2018-01-12).
- Consiglio d'Europa (2016). *La dimensione linguistica di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti* [online]. URL <http://www.cestim.it/argomenti/06scuola/2016-coe-dimensioni-linguistiche-discipline-scolastiche-guida.pdf> (2018-01-13).
- Council of Europe (2014). *Recommendation CM/Rec(2014)5 to Member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success* [online]. URL https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?objectId=09000016805c6105 (2018-01-12).
- De Carlo, Maddalena (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio: Wizard.
- Morin, Edgar (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, Edgar (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Cortina.
- OCSE Pisa (2012). *Rapporto Nazionale* [online]. A cura di INVALSI. URL http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012/rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf (2018-01-13).
- Spagnuolo, Giovanna (a cura di) (2012). *Intercultura e internazionalizzazione. Pratiche di successo per la formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Vez, José Manuel (2004). «La DLE: de hoy para mañana» [online]. *Porta Linguarum*, 1, 5-30. URL <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1129973> (2018-01-13).

Sitografia

Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale (2010). URL <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d> (2018-01-13).

PON, Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue POSEIDON - corsi brevi. URL <http://mediarepository.indire.it/iko/uploads/allegati/03EN8DD7.pdf> (2018-01-13).

QCERL 2002 = *Quadro di riferimento per gli approcci plurali a lingue e culture*. URL <https://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx> (2018-01-13).

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Costruire la resilienza nell'interazione in un progetto di ricerca internazionale plurilingue Il caso del progetto MIRIADI

Edith Cognigni

(Università di Macerata, Italia)

Sandra Garbarino

(Université Lumière Lyon 2, France)

Abstract Based on the experience of an international network of partners involved in the MIRIADI project, this research is meant to show how intercomprehension and online interaction can be used as means of communication in an international project with excellent results. Nevertheless, evidence shows that even if the partners agree on the modes of communication, the usual strategies used on interconnected intercomprehension platforms are not always efficient. Thus, a strong resilient ecosystem must be built in order to face abandon and disaffection when the partnership is vast and the partners do not have the same background.

Sommario 1 Introduzione: il progetto MIRIADI e la ricerca europea in intercomprensione. – 2 La ricerca: disaffezione e resilienza nell'interazione plurilingue online. – 3 Osservazione della partecipazione. – 4 Costruire la resilienza alla cooperazione online. – 5 Costruire la resilienza alla comunicazione plurilingue. – 5.1 Scelte linguistiche e plurilinguismo. – 5.2 Funzioni del *code-switching* e del *code-mixing*. – 5.3 Strategie interdiscorsive: la citazione. – 6 Conclusioni.

Keywords Intercomprehension among related languages. Plurilingual communication. Internationalization of research. Resilience.



1 Introduzione: il progetto MIRIADI e la ricerca europea in intercomprensione

Sulla base delle domande poste dal Convegno, in particolare quelle rivolte all'evoluzione del contesto scolastico e universitario e alle ripercussioni dell'evoluzione multilingue e multiculturale sui modi di insegnare e sulla formazione dei docenti, riteniamo che l'esperienza del partenariato riunito attorno al progetto europeo MIRIADI possa essere illuminante su abilità e competenze da sviluppare (da parte degli insegnanti-ricercatori) per permettere una internazionalizzazione sempre più consapevole. In effetti,

Studi e ricerche 13 e-ISSN 2610-9123 | ISSN 2610-993X

DOI 10.14277/6969-227-7/SR-13-38

ISBN [ebook] 978-88-6969-227-7 | ISBN [print] 978-88-6969-228-4

© 2018 |   Creative Commons 4.0 Attribution alone

il network oggetto di questa ricerca ha risposto alle sfide dell'internazionalizzazione utilizzando come modalità di comunicazione, per tutta la durata del progetto, l'intercomprensione (d'ora in poi IC) in interazione online.

La ricerca in IC tra lingue della stessa famiglia è stata caratterizzata fin dal suo esordio da due fattori strettamente connessi fra loro: da una parte il forte impulso ottenuto grazie al sostegno di finanziamenti europei, dall'altra la necessaria composizione internazionale delle équipes di lavoro. Il progetto MIRIADI¹ (Garbarino 2015), l'ultimo in ordine di tempo, di una lunga storia di collaborazioni fra istituzioni educative europee (università, scuole e associazioni) impegnate nel campo dell'IC romanza, ha riunito ben 38 partner² di istituzioni internazionali, disseminate in Europa, America latina e Africa. Pertanto, ancora prima dell'inizio del progetto, al momento della stesura del documento di candidatura, i coordinatori si sono posti il problema di come far comunicare e partecipare in modo efficace e democratico 38 équipes sparse per il mondo.

A differenza di altri progetti europei, per i quali la lingua di comunicazione è l'inglese (o talvolta il francese), la comunicazione tra i ricercatori coinvolti nel progetto si è svolta in IC e le modalità di lavoro hanno ricalcato il modello delle sessioni di formazione online del gruppo di docenti riuniti attorno ai progetti Gala-MIRIADI³ (Frontini, Garbarino 2017). In questo caso si è quindi lavorato in modalità mista.

Coerentemente con i presupposti teorici dell'approccio didattico (Araújo e Sá 2013), i ricercatori coinvolti in MIRIADI hanno adottato essi stessi nel corso delle interazioni, sia a distanza sulla piattaforma di lavoro sia negli incontri in presenza, una pratica comunicativa intercomprensiva (utilizzando cioè ognuno la propria lingua). Ciò nel tentativo di favorire una collaborazione più spontanea fra studiosi, plurilingui a vari livelli e portatori di culture linguistiche e accademiche diverse, al fine di evitare il monopolio di un'unica lingua-cultura:

Ce projet contribue ainsi à la construction et diffusion de savoirs dans les langues romanes, plus particulièrement par la co-construction plurilingue des savoirs sur une pratique et didactique de l'intercompréhension par ceux qui sont censés la pratiquer au quotidien [...] sans passer par la généralisation et le monopole d'une seule langue de communication. (Doc. di candidatura, 76)

1 MIRIADI, *Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*, progetto triennale (2012-15) finanziato dall'Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura (EACEA) dell'Unione Europea nell'ambito del Programma Trasversale KA2, nr. 531186-LLP-1-2012-1-FR-KA2-KA2NW (<http://miriadi.net>).

2 <https://www.miriadi.net/partenaires>.

3 Vengono comunemente chiamati i 'Gala' i ricercatori legati ai progetti europei Galatea, Galanet, Galapro.

I ricercatori di questo progetto si sono inoltre dati per scopo e obbligo contrattuale quello di simulare, per lo svolgimento del progetto, l'attività delle formazioni, ovvero di lavorare in modalità ibrida, dividendosi in gruppi istituzionali e gruppi di lavoro. Uno degli obiettivi era la decentrazione delle responsabilità e la migliore articolazione del lavoro, con un conseguente minor carico per i coordinatori ed una maggiore efficacia. Altro obiettivo era quello di testare l'efficacia dell'ambiente virtuale di lavoro, sulla base di una metodologia di sviluppo informatico 'agile' (con uno scambio costante tra programmatori e specialisti di didattica).

Il ruolo dell'équipe di Lyon 2 doveva essere essenzialmente quello di coordinare le modalità di comunicazione, consolidare i legami socio-affettivi e professionali, stimolare la partecipazione e l'articolazione del lavoro tra i *work packages* (WP), definiti nella candidatura «lots de travail»:

Le P1 coordonnera les modalités de communication au sein du groupe, en veillant à [...] la consolidation des liens socio-affectifs et professionnels ([...] par l'instauration de dynamiques de blended-working, visant la décentralisation, la participation et l'articulation des espaces de travail, des temps et des chercheurs engagés dans les tâches). (Doc. di candidatura, 74)

D'un point de vue organisationnel, le travail se déroulera de la même manière que les formations proposées: on agira en présentiel, localement et [...] à distance: les groupes institutionnels (GI) se moduleront en groupes de travail (GT) interagissant à l'intérieur de chaque lot.⁴ (74)

Come descritto sopra, la comunicazione sullo spazio di lavoro di MIRIADI (*Espace de travail de MIRIADI*, ETM) prevedeva la divisione in gruppi e ad ogni gruppo era stato attribuito uno spazio di lavoro – dotato di pagine, blog, eventi, file e *bookmarks* e resoconto dell'attività – consultabile in ogni momento da tutti i partner. L'esperienza dei progetti finora condivisi dal partenariato Gala mostra come queste modalità abbiano permesso la realizzazione di modelli di comunicazione scientifica, ricerca e formazione a distanza in cui le conoscenze, le esperienze e gli stili di lavoro si arricchiscono vicendevolmente facendo circolare saperi e saper fare (Araújo e Sá, De Carlo, Mélo-Pfeiffer 2010).

Ora che il progetto si è concluso, la nostra attenzione ritorna alla partecipazione dei membri nell'ambiente di lavoro e alle modalità di questi scambi (in asincrono, sulle pagine interattive e i blog, e in IC). Gli obiettivi di MIRIADI sono stati ampiamente raggiunti: tutti i prodotti sono stati

4 Per l'articolazione tra gruppi istituzionali e gruppi di lavoro all'interno delle sessioni rinviamo a Degache, Nissen 2008.

consegnati in tempo e con ottimi risultati.⁵ Tuttavia, durante il progetto abbiamo percepito alcune difficoltà di cui tratteremo nel paragrafo seguente.

2 La ricerca: disaffezione e resilienza nell'interazione plurilingue online

Nei tre anni di MIRIADI, abbiamo potuto osservare un tasso di disaffezione e a volte di abbandono da parte di alcuni membri, riscontrato personalmente o segnalato dai coordinatori dei gruppi di lavoro. In questo contributo vorremmo dunque analizzare come si possa costruire una resilienza di fronte alle sfide poste a diversi livelli (concettuale, organizzativo, linguistico, informatico, istituzionale) da un progetto internazionale, condotto in modalità plurilingue e a distanza.

Utilizziamo il termine 'resilienza' nella sua accezione educativa ed «ecologica» (Théorêt 2005), come processo che implica non solo competenze e capacità personali per affrontare situazioni avverse o destabilizzanti, ma anche caratteristiche e qualità dei dispositivi educativi in un determinato contesto sociale. Come sottolinea la definizione riportata sotto, la resilienza non riguarda solo il livello personale ma si costruisce nell'interazione tra individuo e contesti:

Ainsi, en examinant le concept de résilience non plus comme une caractéristique personnelle mais plutôt comme une caractéristique de l'interaction d'un individu et des environnements de son écosystème scolaire, le point focal se trouve dès lors radicalement modifié. (Prilleltensky, Nelson, Peirson 2001)

Il corpus oggetto dell'indagine è costituito da dati quantitativi (numero di partecipanti, volume della partecipazione attiva da parte dei membri), ma soprattutto da dati qualitativi, frutto dell'analisi degli scambi avvenuti nell'ETM. Si è prestata particolare attenzione all'uso e al ruolo delle lingue, ai fenomeni di alternanza linguistica nelle produzioni individuali, alle eventuali strategie di mediazione e interdiscorsive messe in atto nell'interazione plurilingue online e al loro impatto sulla partecipazione generale, ed infine ai dati rilevati tramite i questionari ai partecipanti.

Nel nostro articolo ci concentreremo in un primo momento sull'analisi delle modalità di partecipazione in relazione ad alcuni profili (competenze individuali, ruoli e responsabilità all'interno del progetto, funzioni nelle istituzioni di appartenenza). Esamineremo poi le principali problematiche

5 La valutazione finale del progetto è consultabile qui: <https://www.miriadi.net/documents-projet>.

e strategie di gestione della comunicazione plurilingue online, per fornire infine alcune riflessioni sui fattori (individuali, collettivi e legati all'ambiente di lavoro) che possono sostenere la resilienza nella collaborazione in una comunità scientifica internazionale plurilingue.

3 Osservazione della partecipazione

Al fine di definire i contorni della ricerca, precisiamo che l'ETM di MIRIADI era finalizzato principalmente al raggiungimento di risultati scientifici, secondo precisi vincoli contrattuali stabiliti nel documento di candidatura del progetto citato più in alto:

Dès le départ du projet, on ouvrira le site internet de MIRIADI (miriadi.eu) - dont l'accès sera au début réservé aux partenaires - qui, grâce aux facilités offertes par le web social, pourront tout de suite se doter des outils de communication qui permettront aux acteurs du projet d'intégrer à distance. (Doc. di candidatura, 74)

In questo contesto, le strategie di coinvolgimento dei partecipanti in genere adottate nelle sessioni di formazione sulle piattaforme di apprendimento a distanza in IC (valorizzazione e sostegno individuale, mediazione relazionale, strutturazione del lavoro, *scaffolding*) non sempre si sono rivelate efficaci. Tutto ciò si è verificato malgrado si trattasse di formatori e ricercatori che si presumeva fossero piuttosto avvezzi a lavorare in IC e su piattaforme dedicate.

Di seguito si cercherà di mettere in evidenza quali situazioni abbiano favorito queste condizioni di scarsa partecipazione, ma, prima di addentrarci nello specifico, è opportuno soffermarci su alcune cifre significative per dare conto delle dimensioni del progetto. In tre anni di lavoro i ricercatori coinvolti hanno speso in totale 4.578 ore della loro vita sull'ETM, ovvero più di un anno intero. La piattaforma ha avuto all'incirca 800 visitatori al mese (per un totale di circa 10.000 visite), cifra molto elevata se si pensa che si tratta di una piattaforma aperta ai soli membri del progetto ed alle persone interessate ad unirsi alla comunità. Ogni mese sono state visitate all'incirca 6.400 pagine.

Come è facile immaginare - e come è stato osservato in altri contesti, in particolare relativamente alle formazioni online (Mangenot 2011) - in un ambiente con un numero così elevato di utenti e con un'attività così ampia, il tasso di abbandono è facilmente elevato. Di conseguenza, i partner 'ufficiali' e soprattutto quelli responsabili di un WP o di una équipe avrebbero dovuto necessariamente mettere in pratica tutti gli sforzi possibili per sviluppare nei membri dei loro gruppi (istituzionali e/o di lavoro) una resilienza sia a livello tecnico che linguistico.

Osservando nel dettaglio i dati sulla partecipazione dei diversi membri, in correlazione con il loro ruolo nel progetto, possiamo notare che il responsabile del WP ha, in genere, un'attività maggiore.

Tabella 1. Raffronto della partecipazione tra coordinatori di WP e membri d'équipe

Coordinatore di WP (1)	Coordinatore di WP (2)
- Messaggi: 1.099	- Messaggi: 24
- Blogs: 16	- Blogs: 5
- Pagine: 11	- Pagine: 18
- Segnalibri: 0	- Segnalibri: 1
- Sottopagine: 29	- Sottopagine: 0
- Messaggi microblog: 12	- Messaggi microblog: 1
Membro d'équipe (1)	Membro d'équipe (2)
- Messaggi: 62	- Messaggi: 7
- Blog: 0	- Blog: 1
- Pagine: 4	- Pagine: 0
- Sottopagine: 10	- Sottopagine: 0

Tuttavia, in un caso in particolare, si è evidenziata una scarsa attività comunicativa sulla piattaforma che ha coinciso, peraltro, con una difficoltà di relazione con i partner e, di conseguenza, con maggiori difficoltà a raggiungere gli obiettivi prefissati. Confrontando i dati numerici del 2° quadrante (coordinatore di WP nr. 2) e del 3° (membro di équipe nr. 1) della tabella 1, si evince che ad un ruolo gerarchico più elevato nel progetto non necessariamente corrisponde una maggiore partecipazione sull'ETM. Ma non è sempre così. Lo dimostra l'esempio seguente.

Tabella 2. Raffronto della partecipazione tra due coordinatori d'équipe

Coordinatore d'équipe (1)	Coordinatore d'équipe (2)
- Messaggi: 115	- Messaggi: 1
- Widgets: 11	- Widgets: 0
- Blogs: 23	- Blogs: 5
- Pagine di liv. superiore: 10	- Pagine di liv. superiore: 0
- Pagine: 3	- Pagine: 0
- Segnalibri: 3	- Segnalibri: 0
- Microblog: 1	- Microblog: 0
- ultime 20 connessioni: tra il 04/10/2015 e il 29/01/2016	- Connessioni: 6

Rispetto alla tabella 2, che mette a confronto la partecipazione di due coordinatori d'équipe, precisiamo che il coordinatore attivo è un membro dei partenariati Gala, mentre il coordinatore di équipe inattivo sull'ETM non aveva partecipato ai progetti precedenti e ha fornito il lavoro previsto per contratto, senza mai interagire direttamente con il coordinatore del suo

WP. La coordinatrice generale ha dovuto fare da tramite tra le due persone, che appartengono a contesti e culture – anche accademiche – differenti.

Prima di giungere a facili conclusioni, si consideri il diverso rapporto gerarchico tra partecipanti indotto dal lavoro a distanza: a differenza delle formazioni Gala, in cui responsabili di sessione e coordinatori d'équipe si situano ad un livello gerarchico superiore rispetto ai formandi, in un progetto di ricerca collaborativo come quello in oggetto, coordinatori di WP, coordinatori d'équipe e partecipanti sono tutti studiosi potenzialmente in grado di contribuire equamente al progetto, sebbene in possesso di ruoli diversi all'interno della piattaforma come dell'istituzione di appartenenza. Può succedere quindi che uno studioso in posizione relativamente 'bassa' nell'istituzione di appartenenza trovi nella piattaforma (e nella sua comunicazione di tipo orizzontale) un'opportunità per svilupparsi. Allo stesso modo, a seconda del suo stile comunicativo e della sua capacità o meno di interagire online, potrebbe anche essere inibito e rinunciare a partecipare davanti alla prima difficoltà. È lecito quindi domandarsi se la difficoltà nella collaborazione su questa piattaforma, in cui il senso della gerarchia è apparentemente inesistente, sia dovuta a fattori di tipo culturale, personale o legati alla composizione del repertorio linguistico.

Se dai dati appena osservati si evincono alcune 'reticenze' alla collaborazione online, una lettura attenta degli scambi sull'ETM permette di cogliere, in diversi messaggi, la testimonianza di questi grandi e piccoli ostacoli alla collaborazione. Riportiamo qui di seguito tre esempi che sintetizzano le principali reticenze alle modalità di comunicazione e di lavoro del progetto.

AL CANALE - Un prodigieux moyen de travail en commun à distance qu'il n'est parfois pas évident cependant surtout quand **on est seule: on craint de ne pas toujours comprendre** ce qui est demandé; de poser des questions bêtes; de faire des interventions non pertinentes; de blesser les interlocuteurs... ***Du coup, les interventions sur la plateforme sont limitées.***

ALLA COOPERAZIONE ONLINE -

COORD. WP: Je ne sais pas qui a envoyé le "message d'alerte" ni ce qu'il contient (**on ne devait pas travailler par e-mail dans ce projet**). Ce que je sais, c'est que **nous attendons (dans le lot 3) des informations à inclure ici (lien)** et surtout le **lot 3 attend la participation des membres du lot 3 (de Barcelone ET d'ailleurs) aux travaux actuels du lot (tests, etc.)**.

COORD. PROGETTO: les lots 3, 4, 5, 6 et 7 devraient **nommer chacun quelqu'un qui puisse faire l'interface** avec les uns et les autres car **c'est en ce moment qu'il faudrait davantage travailler ensemble...**

ALLA COMUNICAZIONE PLURILINGUE - Bonjour, Merci pour les commentaires de Marta et de Maria. Si cela implique des ajustements à apporter à la version 2 du rapport, **merci de me transmettre un message en français. Je crains de faire des erreurs** si je me base directement sur vos textes.

Il primo esempio, estrapolato dai questionari finali, esprime in modo chiaro come il canale stesso e le sue modalità comunicative possano costituire motivo di reticenza per molti, per cui non tutti partecipano ed interagiscono. Il secondo esempio illustra, riflessa nei tentativi di stimolare l'attività da parte dei coordinatori, la presenza di varie forme di reticenza alla cooperazione online, come per esempio la tendenza all'uso della e-mail, l'assenza di attività nel WP, la mancata collaborazione tra i WP stessi. Il terzo esempio, in cui è presente la richiesta da parte di un coordinatore di una traduzione nella sua lingua, esplicita una forma di reticenza alle modalità comunicative plurilingui, in genere inespressa ma percepibile, ovvero il timore di non aver compreso completamente messaggi in altre lingue e, quindi, di fare errori, in particolare in fasi delicate come la redazione collettiva di una relazione o di un prodotto finale.

In sintesi, seppure tutti concordassero inizialmente sulle modalità di partecipazione al progetto, di fatto quegli elementi costitutivi diventano, a volte, ostacoli allo svolgimento del progetto stesso. Nei paragrafi a seguire forniremo alcuni esempi di come i partecipanti abbiano cercato di superare queste criticità legate al canale e alla cooperazione online (cf. § 4) o alle modalità di comunicazione plurilingue (cf. § 5) adottate dai partecipanti al progetto.

4 Costruire la resilienza alla cooperazione online

Tenuto conto degli obiettivi del progetto e delle modalità di lavoro concordate, ai partecipanti era richiesto di portare a termine contemporaneamente più compiti, tra i quali in particolare:

- a. interagire a distanza in uno spazio multicanale (la piattaforma di lavoro o ETM) strutturato in modo diverso dai canali comunicativi usuali in ambito accademico (e-mail, riunioni in presenza...) e, oltretutto, debolmente gerarchizzato;
- b. intercomprendere un messaggio con funzione conativa e superare le possibili incertezze legate al canale al fine di eseguire correttamente la richiesta;
- c. essere in grado di navigare nella piattaforma per poter reperire ed inserire le informazioni richieste nello spazio corretto.

Non sempre per tutti è stato facile ottemperare a tutti questi compiti simultaneamente - in parte legati al canale, in parte alle modalità cooperative richieste dal progetto - ma in molti casi sono evidenti le strategie

messe in atto, soprattutto da parte di coordinatrici e coordinatori di équipe o WP per facilitare il lavoro di cooperazione online e in IC.

Di seguito riportiamo un esempio di strategia di facilitazione atta a sostenere questo tipo di resilienza nei partecipanti: come si evince dai 3 interventi selezionati dal forum, la coordinatrice deve sollecitare ripetutamente i membri di una delle équipe affinché forniscano alcuni dati riguardanti la ripartizione delle ore di lavoro.

Mariana Frontini a commenté sur une page intitulée **P14 - Répartition des tâches** - Il y a 1.169 jours
 P14: por favor indicar toda modificación de los totales por lote y, si no hay modificación, decirlo en esta ventana de discusión.

Mariana Frontini Il y a 996 jours

Estos datos nos permitirán completar el punto 6 de la parte confidencial del rapport, por favor completen la página.

Mariana Frontini Il y a 992 jours

Por favor, completar esta página. Una sola persona en el equipo y días previstos en 3 categorías en la candidatura...(ver <http://miriadi.net/elgg/pages/view/1183/p14-repartition-des-taches>).

Figura 1. Esempio di resilienza alla cooperazione online

Nonostante le potenziali criticità e la limitata reazione da parte dei membri dell'équipe, la coordinatrice non si scoraggia ma mette in atto una forma di *scaffolding*, fornendo progressivamente maggiori aiuti, fino a riportare il link alla pagina da completare.

Nel tentativo di non far arenare il lavoro a distanza, coordinatrici e coordinatori hanno dovuto talvolta utilizzare anche canali comunicativi più familiari ai membri - come appunto l'e-mail - per contattarli ed essere sicuri che l'intervento in piattaforma fosse stato letto. Questi assumono spesso il ruolo di mediatori e promotori della partecipazione, adottando uno stile comunicativo in grado di conciliare la necessità di *preservare la faccia* (cf. Goffman 1955) dei partecipanti e, al contempo, di ottenere i risultati attesi, ovvero i *feedback* da parte dei membri del WP.

Per ovviare alle medesime criticità, in altri casi si è cercato di valorizzare e supportare il lavoro collettivo, come si evince dalle parole ed espressioni evidenziate nel messaggio di M.A. riportato nell'es. 1, in cui la coordinatrice di équipe invita alla collaborazione per far circolare all'interno di tutta la comunità online un risultato parziale raggiunto dalla sua équipe locale. Questo commento sembra innescare un 'circolo virtuoso' nella comunicazione online, come pure nell'attività di altri WP, come si nota dai *feedback* di F.D. e E.M.

Es. 1)

M.A. Nous venons de mettre un peu à jour le scénario de notre expérimentation d'insertion curriculaire pour étudiants spécialistes. Notez bien qu'il ne s'agit pas d'un 'produit livrable' mais d'un **work in progress**, qui vaut comme justificatif de nos activités pour cette première partie de 2eme année du projet (lien actif dans les timesheet) mais surtout comme **partage d'expérience**, en **co-construction** pour essayer de combiner les travaux des lots 4, 5, 6 et 7.

Ce travail n'est encore qu'une ébauche. **Toute remarque et suggestion est bienvenue!**

F.D. Salute, **Vulia solu aghjustà una rimarca da aghjunghje** 'la présentation personnelle' et 'briser la glace' in una pruduzione sia video sia audio. Emu fattu una prova in furmazione di i maestri (Master 1MEEF) cun interviste in dui cun audacity è mi sò ghjuvata di una emissione fatta cun VIa stella (tv). **Si pò vede seguidendu a leia à nantu à youtube 'amiolinguaFoata'**. Si pò tandu apre à altre lingue, altre persone...Amicizia.

E.M. Bravo M. pour cette synthèse approfondie. Quel travail! **Je vais m'en inspirer pour la session DNL**, dès que j'aurai un peu de temps...

5 Costruire la resilienza alla comunicazione plurilingue

Nei paragrafi che seguono analizzeremo un corpus di interazioni online nell'ETM di MIRIADI, prendendo in esame le scelte linguistiche effettuate dai partecipanti nel gestire la comunicazione plurilingue e le principali strategie di mediazione e interdiscorsive utilizzate al fine di facilitare l'interazione e la cooperazione a distanza, sul piano sia comunicativo sia relazionale.

5.1 Scelte linguistiche e plurilinguismo

In quanto agli usi plurilingui, come discusso nel paragrafo 1, il progetto prevedeva che ciascun membro utilizzasse la propria lingua nell'interazione online. Poiché i partecipanti sono in gran parte insegnanti e/o ricercatori di lingue e di IC, molti di loro possiedono già competenze ed esperienze pregresse di interazione in IC e rispettano generalmente il *patto intercomprensivo* proposto. Si rileva quindi nella piattaforma la presenza di una certa varietà di lingue, soprattutto in alcuni WP, come per esempio nel WP7⁶ su

⁶ Il WP7 («Insertion curriculaire»), che riuniva 10 équipes e 4 partner associati da 6 diversi Paesi (Portogallo, Italia, Francia, Romania, Brasile, Mauritius), aveva come obiettivo principale la sperimentazione di percorsi didattici ai fini dell'inserimento curricolare dell'intercomprensione a distanza in diversi livelli di istruzione.

cui abbiamo focalizzato maggiormente la nostra analisi. Grazie anche ad una precisa scelta dell'équipe portoghese che ne ha coordinato i lavori, il WP7 risulta uno tra i più plurilingui con un ruolo preponderante di francese e portoghese, un'elevata presenza di italiano e spagnolo e, in misura minore, di romeno, còrso e creolo mauriziano.

Ciò premesso, è evidente che il francese - qui come in altri WP - assuma un ruolo privilegiato: oltre ad essere lingua ufficiale del progetto, utilizzata nelle sue varie fasi dalla progettazione alla valutazione, il francese è presente nei repertori linguistici di gran parte dei partecipanti (come L1, L2 o LS) e costituisce per molti di loro una lingua di insegnamento (11 coordinatori su 19 sono docenti di francese come lingua straniera). Si nota quindi anche una accentuata tendenza a rompere il *patto intercomprensivo* ricorrendo al francese come lingua veicolare, sia negli interventi monolingui sia in quelli che prevedono la compresenza di più lingue (cf. § 5.2).

In quanto alle lingue meno rappresentate, il romeno è presente in pochissimi scambi. Che sia ritenuta 'lingua difficile' nella rappresentazione dei suoi stessi parlanti è testimoniato dal fatto che le partecipanti romene ricorrono più spesso ad altre lingue maggiormente note nell'ambito della comunità online. A tale riguardo si veda l'es. 2a in cui I.N., una partecipante romanofona residente in Spagna, ricorre quasi esclusivamente al francese e allo spagnolo nei suoi messaggi. Inoltre, nei pochi contributi in cui si utilizza il romeno, si ricorre spesso a strategie di 'interproduzione',⁷ come nell'es. 2b in cui M.L. riporta tra parentesi una traduzione in francese degli elementi linguistici ritenuti più complessi per i non romanofoni. Si tratta di strategie ampiamente utilizzate nelle piattaforme formative sull'IC come Galanet e Galapro (Degache 2004; Araújo e Sá, De Carlo, Mélo-Pfeiffer 2010), ma che sono qui utilmente implementate anche da una buona parte dei partecipanti che spesso provengono da questo tipo di esperienze formative.

Es. 2a)

I.N. Bonjour, J.P., Merci beaucoup. Malheureusement, je ne suis pas réussie à entrer sur Galapro. He intentado con las dos contraseñas y con alguna otra. ¿Existe la posibilidad de recuperar la contraseña? Siento las molestias. Gracias.

Es. 2b)

M.L. Buna seara! Ce este de facut in aceasta sesiune? Cari (**combien de**) studenti ar trebui sa particie? Toate cele bune. M.

⁷ Con 'interproduzione' facciamo riferimento alla capacità di saper adattare la propria produzione in L1 al fine di agevolare la comprensione all'interlocutore, sia sul piano linguistico che culturale (Balboni 2009).

5.2 Funzioni del *code-switching* e del *code-mixing*

Nei forum dei vari gruppi di lavoro si osserva la presenza diffusa di fenomeni di commutazione di codice (*code-switching*)⁸ all'interno degli interventi individuali, in particolare nelle produzioni delle partecipanti lusofone ed in primis della Responsabile del WP7, nei cui interventi è frequente l'alternanza tra portoghese (PT) e francese (FR) e, in misura minore, l'enunciazione mistilingue (*code-mixing*) nelle stesse lingue. Il *code-switching* PT > FR, come nel messaggio della Responsabile H.A. riportato sotto (cf. es. 3), si ravvisa soprattutto quando è necessario *dare istruzioni, concordare decisioni, sintetizzare lo stato dei lavori* ed in presenza di altri atti comunicativi di particolare rilievo ai fini della conduzione del lavoro collettivo, confermando in sostanza il ruolo privilegiato del francese anche in presenza di messaggi plurilingui.

Es. 3)

H.A. Olá, amigas, agradeço a todas o trabalho. Estamos a reunir em Aveiro, para organizar as versões definitivas a depositar na carpeta NO TOCAR-DOC DEFINITIVA (dans la carpeta Prestation 7.2).

Pour le moment on a déjà une narrative version finale: celle de Macerata (merci E.).

Pour les autres je fais le point: Pt (Aveiro et Soure): en relecture (par moi-même)

Bergamo: A., je vous demande de reviser en fonction de la lecture de S. ed déposer dans la carpeta NO TOCAR.

Maurice et Lyon: en relecture (par C.). Une fois les textes relus, ils seront renvoyés aux auteurs pour les corrections. La version finale, comme je l'ai dit, devra être déposé dans la carpeta NO TOCAR.

Abraço e MERCI!!!!!!!!!!

È interessante notare che i fenomeni di alternanza linguistica, ed in particolare il *code-mixing*, sono spesso utilizzati anche come strategia relazionale utile a facilitare la comunicazione plurilingue sul piano socio-affettivo. In genere i partecipanti, pur usando principalmente la propria L1, ricorrono spesso all'uso di routine conversazionali quali formule di saluto iniziali o finali, o di formule di ringraziamento espresse nella lingua degli interlocutori.

Queste strategie di comunicazione plurilingue, che Araújo e Sá, De Carlo, Mélo-Pfeiffer (2011, 98) denominano «cortesia plurilingue» (*politesse*

⁸ Per 'commutazione di codice' (ingl. *code-switching*) si intende il passaggio da una lingua ad un'altra all'interno del discorso di uno stesso parlante. Dal punto di vista linguistico, il passaggio da un sistema linguistico (o codice) all'altro può essere interfrasale (se si verifica al confine tra due frasi), o intrafrasale (se ricorre all'interno della stessa frase. In questo secondo caso si parla anche di 'enunciazione mistilingue' (ingl. *code-mixing*) (cf. Berruto 1990).

plurilingue), possono essere interpretate come tentativi di resilienza al canale e al mezzo in uso in quanto volti a facilitare l'interazione plurilingue e la cooperazione online anche sul piano relazionale. Inoltre, queste forme di cortesia possono rispondere alla necessità di richiamare l'attenzione di specifici partecipanti, come evidente nell'es. 4 in cui M.E. (ispanofona) ricorre ad un saluto plurilingue in francese e portoghese diretto contemporaneamente a J.P.C. (francofono) e H. (lusofona):

Es. 4)

M.E. Magdalena y yo quisiéramos inscribirnos en esta sesión si se desarrollase durante diciembre, ya que en Navidad comienzan nuestras «grandes vacaciones». [...]

¿Se encuadra nuestro proyecto en esta sesión de Galapro? Si oui, inscrivez-nous.

Merci de votre réponse chers JPC, H....Beijinhos.

5.3 Strategie interdiscorsive: la citazione

Studi precedenti sulla comunicazione plurilingue hanno dimostrato come la ripresa della parola dell'altro nell'interazione a distanza (Araújo e Sá, De Carlo, Mélo-Pfeiffer 2011) o nell'interazione in presenza (Capucho 2012) sia una tra le principali strategie utilizzate per la negoziazione dei significati e il mantenimento della relazione interazionale. Nel forum di discussione come in altre forme di comunicazione mediata dal computer (CMC), il concetto di interdiscorso – inteso come insieme di unità discorsive che rimandano, anche in modo implicito, al discorso dell'altro (Bachthyn 1988; Maingueneau 1996) – si rivela di particolare utilità per comprendere come la ripresa della parola altrui partecipi alla costruzione di una comunità discorsiva, nel nostro caso specifico, di una comunità scientifica plurilingue. Definendola «ripresa diafonica», Capucho (2012, 7) sottolinea come questa possa assumere diverse forme nell'interazione plurilingue faccia a faccia:

- a. ripresa semplice della domanda nella lingua dell'interlocutore;
- b. riformulazione della proposta dell'interlocutore nella propria lingua, preceduta da commenti come “Se ho capito bene...”
- c. rinegoziazione in una terza lingua diversa dalle lingue di entrambi.

Queste strategie interdiscorsive, osservabili anche nell'ETM, possono assumere funzioni specifiche nel contesto dell'interazione plurilingue a distanza. Nell'analizzare l'impiego della citazione diretta nei forum della piattaforma formativa Galapro, ad esempio, Araújo e Sá, De Carlo, Mélo-Pfeiffer (2011, 101) individuano tre funzioni principali (evolutiva, persuasiva, socio-affettiva) sottolineando come «les citations assurent, plus que d'autres modalités d'interdiscours (comme l'allusion ou la paraphrase), le plurilinguisme des messages et de l'interaction, et stimulent le passage d'une langue à l'autre

[...] ou la production de messages bilingues». Pur non trattandosi di una piattaforma formativa, anche nell'ETM di MIRIADI diversi partecipanti ricorrono spesso a questa strategia per dare coerenza discorsiva agli scambi e valorizzare la parola dell'altro (cf. es. 5), talvolta congiuntamente all'uso della traduzione o della riformulazione nella propria lingua e/o nella lingua-ponte del progetto – il francese – al fine di facilitare la comprensione reciproca (cf. es. 6).

Es. 5)

H.A. Cara Antonella, respondo ás tuas questões: *Dobbiamo ora articolarla seguendo lo schema che ci hai proposto?*⁹ SIM, please. *Quale lingua dobbiamo usare? Usiamo due lingue romanze? A TUA, CLARO!!! OUS AS TUAS. BACCI, H.*

Es. 6)

A.F. Chère Herminia, [...] Si je bien compris les thèmes des ateliers, nous serions intéressées aux ateliers suivants: *A ilha das palavras (une île de mots? Ritmo do mundos e sons das linguas Rhythmes du monde et sons des langues?; Paisagens linguísticas urbanas Paesaggi linguistici urbani?; Publicidade plurilingue Publicité plurilingue? Merci de répondre au plus tôt...*

6 Conclusioni

Rispetto all'analisi qui presentata, ci chiediamo quali indicazioni sia possibile trarre dall'esperienza di ricerca condotta nel progetto internazionale MIRIADI affinché sia possibile facilitare un lavoro di ricerca cooperativo internazionale, svolto in IC e su una piattaforma informatica.

Oltre ad aspetti strettamente scientifici, in un progetto di ricerca internazionale non si possono dare per scontati fattori che sembrano puramente tecnici ma che diventano determinanti per il buon esito del progetto. Come discusso sopra, nel progetto MIRIADI non è stata prevista una specifica riflessione o preparazione pregressa sulla dimensione della CMC, che ha pertanto posto numerose sfide ai partecipanti: per molti è stato complesso abituarsi alle nuove modalità comunicative proposte dal progetto, alcuni ricercatori hanno partecipato in modo molto limitato al lavoro online, altri non si sono mai collegati alla piattaforma continuando ad usare quasi esclusivamente l'e-mail ad evidente discapito di alcuni gruppi di lavoro del progetto. Sul piano della collaborazione online, l'analisi ha evidenziato in

9 Le parti in corsivo negli esempi, non presenti nelle versioni originali, intendono mettere in evidenza le strategie interdiscorsive utilizzate dalle partecipanti.

modo evidente come questa debba essere costruita scientemente: come attesta l'esperienza del partenariato Gala-MIRIADI, l'attitudine a collaborare online si coltiva e si capitalizza praticandola. L'università capofila del progetto ha cercato di coordinare le modalità di comunicazione, consolidare i legami socio-affettivi e professionali, stimolare la partecipazione e l'articolazione del lavoro tra i diversi WP, ma sarebbe stato probabilmente più produttivo prevedere, nelle prime fasi del progetto, diverse formazioni specifiche sulle modalità e gli strumenti di collaborazione online - e non una sola e in presenza come è avvenuto. In questo modo anche i membri senza precedenti esperienze di formazione Gala avrebbero potuto partecipare alle attività online più attivamente e consapevolmente.

Per quanto riguarda inoltre l'impiego di modalità comunicative plurilingui, è emersa una certa insicurezza da parte di molti partecipanti. Ciò nonostante l'esperienza MIRIADI dimostra che si può fare a meno di un'unica lingua di comunicazione che, inevitabilmente, porta con sé una cultura accademica di riferimento. Lo studio condotto, seppure circoscritto, dimostra quindi che l'IC può costituire una modalità comunicativa alternativa rispetto all'*habitus* consolidato di una lingua veicolare unica in ambito scientifico e, in particolare, nel contesto dei progetti internazionali. Si noti ad esempio come, a seguito delle azioni del partenariato Gala-MIRIADI, il portoghese sia stato utilizzato nelle comunicazioni orali ad alcuni convegni internazionali e sia stato accettato per la redazione di contributi di ricerca in riviste internazionali.¹⁰

Concludiamo inoltre sottolineando che, in questo contributo, ci siamo limitate ad analizzare i 'fattori interni' che possono favorire la resilienza in un progetto collaborativo plurilingue ed internazionale. Restano da osservare i 'fattori esterni' che ne facilitano o ne ostacolano lo svolgimento, tra i quali è possibile supporre, ad esempio, il grado di interesse delle istituzioni coinvolte ad investire in un determinato progetto, le politiche educativo-formative vigenti nei Paesi delle diverse équipes coinvolte, il senso di gerarchia sotteso alle diverse culture accademiche di riferimento dei partecipanti (per cui, ad esempio, in alcuni casi è il ricercatore con minor peso istituzionale ad interfacciarsi con la comunità online in piattaforma).

In sintesi, come abbiamo voluto dimostrare attraverso l'analisi condotta, questo tipo di progetti necessita di un grande sforzo di apprendimento o, appunto, di una 'capacità di resilienza' sotto più profili. Si tratta in primis di essere disposti a passare dal paradigma del ricercatore individuale che studia, svolge la sua inchiesta e scrive - generalmente in solitudine - un prodotto scientifico da sottoporre alla valutazione di *reviewer* anonimi, alla

¹⁰ In seguito alla presentazione di MIRIADI al congresso IALIC *Linguistic Resources and Intercultural (Communicative) Competence: Bridging a Theoretical and Empirical Gap* tenutosi all'Università di Aveiro (Portogallo) nel novembre 2014, la rivista *Intercultural Studies* ha accettato di inserire articoli in lingue diverse dall'inglese.

sfida dell'enazione (Varela, Thompson, Rosch 1993) e della co-costruzione di un prodotto comune. In questo genere di progetti, infatti, il ricercatore è continuamente chiamato a concordare un lavoro di gruppo, con il quale non sempre si trova in totale accordo, ma per il cui completamento è necessario un processo di continua negoziazione del senso e delle proprie posizioni e ruoli, oltretutto - come nel caso di MIRIADI - attraverso una o più lingue che non si padroneggiano pienamente.

Tutto ciò richiede a nostro avviso uno specifico 'saper essere', oltre che un 'saper fare': una mentalità aperta e flessibile, pronta ad imparare nuove modalità di lavoro e comunicazione; la capacità di sapersi ri-mettere in gioco, tornando sui propri passi in caso di false partenze e di vicoli ciechi; la capacità di relazionarsi con colleghi di diversa lingua-cultura e di diverso grado istituzionale, al fine di promuovere una collaborazione che sia produttiva su diversi piani (accademico, socioculturale, relazionale...). Questo processo non può chiaramente avere successo se non c'è un «ecosistema resiliente» (Théorêt 2005) che lo sostenga, con la presenza di coordinatori pronti a negoziare, a preservare la faccia dei partecipanti, a valutare i progressi e le criticità, a reagire e mediare laddove necessario. Lo sforzo congiunto dei ricercatori 'resilienti' diventa così, pazientemente e progressivamente, cultura condivisa di un sistema comunicativo collettivo, capace di sostenere la comunità di ricerca nella riuscita del progetto.

Bibliografia

- Araújo e Sá, Maria Helena (2013). «A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional» [online]. *Linguarum Arena*, 4, 79-106. URL <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12008.pdf> (2017-06-30).
- Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Mélo-Pfeiffer, Silvia (2010). «Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: aspects de la construction d'un espace discursif de développement professionnel». *Synergies Europe*, 5, 135-50.
- Araújo e Sá, Maria Helena; De Carlo, Maddalena; Mélo-Pfeiffer, Silvia (2011). «Un regard interactionnel sur la citation: un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle en-ligne». *Synergies Chili*, 7, 93-103.
- Bachtin, Michail (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Torino: Einaudi.
- Balboni, Paolo E. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercompreensione tra lingue romanze. Ricerca e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina, 197-203.

- Berruto, Gaetano (1990). «Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui». Cortelazzo, Michele A.; Mioni, Alberto M. (a cura di), *L'italiano regionale = Atti del XVIII Congresso della S.L.I.* (Padova-Vicenza, 14-16 settembre 1984). Roma: Bulzoni, 105-30.
- Capucho, Maria Filomena (2012). «L'Intercompréhension - un nouvel atout dans le monde professionnel». Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds.), *Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration = Actes du colloque IC2012* (Grenoble 3, 21-23 juin 2012). URL <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/67.pdf> (2017-06-30).
- Degache, Christian (2004). «Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d'apprentissage collaboratif des langues (Galanet)». *Repères et applications*, 4, 33-48.
- Degache, Christian; Nissen, Elke (2008). «Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions» [online]. *Alsic*, 11(1), 61-92. URL <http://alsic.revues.org/797> (2017-06-30).
- Frontini, Mariana; Garbarino, Sandra (2017). «Typologie des modalités d'intégration de l'interaction plurilingue en réseau de groupes». Degache, Christian; Garbarino, Sandra (éds.), *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: ELLUG, 171-98.
- Garbarino, Sandra (2015). «Le projet Miriadi, un renouvellement de l'enseignement de l'Intercompréhension plurilingue en ligne: un réseau, un espace de travail, une association...». Matesanz del Barrio, María (ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, 221-41. URL <https://goo.gl/wzATGN> (2017-06-30).
- Goffman, Erving (1955). «On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction». *Psychiatry*, 18(3), 213-31.
- Maingueneau, Dominique (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Mangenot, François (2011). «Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne». Nissen, Elke et al. (éds.), *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble: ELLUG, 7-19. URL <http://books.openedition.org/ugaeditions/1174> (2017-06-30).
- Prilleltensky, Isaac; Nelson, Geoffrey B.; Peirson, Leslea (2001). «The Role of Power and Control in Children's Lives: an Ecological Analysis of Pathways Toward Wellness, Resilience and Problems». *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11, 143-58.
- Théorêt, Manon (2005). «La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation». *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-58. URL <http://id.erudit.org/iderudit/013913ar> (2017-06-30).
- Varela, Francisco J.; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor (1993). *L'Inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Intercomprensione orale tra lingue romanze Cognizione ed emozione all'ascolto di suoni e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso

Annalisa Tombolini

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The intercomprehension (IC), a spontaneous faculty and a form of communication when each person uses his or her language and understand the language of the other, is also a didactic approach aiming to develop the comprehension competences in several languages of the same linguistic family. The European research focus has been mainly on the written intercomprehension skills and methodologies while the oral intercomprehension has been studied without being a priority objective. A shared oral IC didactic methodology doesn't exist. Therefore our research-action aims at designing new teaching paths to facilitate the oral IC listening of three languages: Portuguese, Spanish and French. The first experimentations focused on the learners difficulties and their strategies during the task of listening several languages never formally studied before. On the basis of the results from these studies about the nature of difficulties and strategies in the participants perception, a new case study was designed referring to the cognitive-emotional approach in languages teaching. The case study object was the IC oral course carried out between 2016 and 2017 at Ca' Foscari University of Venice. The experimentations prove that it is possible to facilitate word recognition in the sound stream enhancing cognitive and emotional factors of learning process that the IC approach activates by its own nature. The IC approach then contributes to valorise linguistic, extra-linguistic and meta-cognitive competences and shows that the plurilingual methodology can also benefit to the learning of one specific language and has an important impact on languages learning motivation.

Sommario 1. Introduzione. – 2 Le sperimentazioni di intercomprensione orale. – 2.1 I corsi di intercomprensione orale oggetto degli studi di caso. – 2.2 Difficoltà e strategie nell'intercomprensione orale: i risultati dei primi due studi esplorativi. – 3 Facilitare il riconoscimento di parole in una situazione didattica di intercomprensione orale. – 3.1 Uno sguardo alla teoria: emozione, apprendimento, memoria. – 3.2 Alcuni suggerimenti teorici per l'elaborazione di percorsi didattici di comprensione e intercomprensione orale. – 3.3 Uno sguardo alla pratica: studio di caso sul riconoscimento delle parole in situazione di IC. – 4 Verso nuovi percorsi didattici.

Keywords Intercomprehension. Listening comprehension. Oral intercomprehension didactic methods. Romance languages teaching. Plurilingualism.

1 Introduzione

Se per l'intercomprensione (IC) scritta le metodologie didattiche, sperimentate in Europa fin dagli anni Novanta, sono ormai consolidate e si avvalgono di materiali didattici diffusi, per l'intercomprensione orale gli studi esistenti non hanno ancora dato alla luce metodologie condivise. È noto, infatti, che la comprensione orale delle lingue straniere presenta difficoltà di altra natura rispetto alla comprensione scritta, legate alla percezione sonora. Pertanto, sulla scia dei suggerimenti della nota linguista Blanche-Benveniste, che nel 2009 invitava a intraprendere nuove piste di ricerca nella didattica dell'intercomprensione orale, all'Università Ca' Foscari Venezia si stanno svolgendo delle sperimentazioni. Dal 2014 è in corso una ricerca-azione con l'obiettivo generale di delineare nuovi percorsi didattici per sviluppare le competenze di comprensione orale nell'apprendimento simultaneo ricettivo di tre lingue romanze di apprendenti adulti italofoni che ne conoscano almeno una. Le prime sperimentazioni hanno esplorato la percezione da parte degli studenti partecipanti sulla natura delle difficoltà incontrate e delle strategie utilizzate durante l'attività di ascolto del portoghese, dello spagnolo e del francese. I criteri per l'indagine provenivano dagli studi di Vandergrift (2007) sui meccanismi cognitivi e metacognitivi della comprensione orale e i risultati saranno brevemente richiamati come punto di partenza per presentare successivamente uno studio di caso che si è concluso nel gennaio 2017. L'analisi dei dati raccolti durante quest'ultima sperimentazione si propone di rispondere a questa domanda di ricerca: come facilitare il riconoscimento di parole nel flusso sonoro in una lingua sconosciuta? Se nei primi studi esplorativi lo sguardo teorico e pratico era rivolto alla dimensione cognitiva, in questa sperimentazione l'attenzione è posta anche alla dimensione emotiva. Un breve richiamo ad alcuni riferimenti teorici sul legame tra emozione, cognizione e apprendimento sarà seguito dalla descrizione delle diverse piste metodologiche proposte da Vandergrift (2007) e da Blanche-Benveniste che sono state sperimentate e adattate tenendo conto dei loro effetti sui partecipanti. La loro percezione su difficoltà, strategie e emozioni che entravano in gioco durante lo svolgimento del compito di ascolto, ha guidato l'impostazione di nuove attività didattiche.

2 Le sperimentazioni di intercomprensione orale

Oggetto della ricerca-azione sono i corsi sperimentali di intercomprensione orale in portoghese, spagnolo e francese che si sono svolti tra il 2014 e il 2017 presso il Centro Lingue di Ateneo (CLA) dell'Università Ca' Foscari Venezia. Gli obiettivi generali del progetto di ricerca consistono nella concezione di percorsi didattici per sviluppare le competenze di com-

preensione orale in una situazione ricettiva, di ascolto senza interazione, di diverse lingue romanze da parte di apprendenti che ne conoscano già almeno una. Questo progetto di ricerca trae origine dagli studi di Jamet (2007) e dai suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009) che mirano a rafforzare la predisposizione naturale per l'intercomprensione. Con lo scopo di raggiungere i suddetti obiettivi in campo didattico, le domande di ricerca che hanno guidato i primi due studi esplorativi, sono state formulate sul piano cognitivo. Riguardo alle difficoltà, qual è la natura degli ostacoli alla comprensione orale di una lingua straniera simile, che non è mai stata formalmente studiata? Qual è il loro ordine di importanza? Quali sono le strategie di comprensione orale più utilizzate? Sul piano didattico, le domande di ricerca sono: come facilitare il riconoscimento delle parole nel flusso sonoro? Ascolto globale o pre-ascolto con attività propedeutiche? Ascolto ripetuto: in quale misura facilita la comprensione? Come fare interagire scritto e orale?

2.1 I corsi di intercomprensione orale oggetto degli studi di caso

Tra i numerosi studi di caso, su cui si fonda la ricerca-azione secondo l'approccio «multiple or collective case approach» (Creswell 2007, 172), in questo articolo faremo riferimento a tre corsi di intercomprensione orale tra portoghese, spagnolo, francese, scelti perché forniscono indicazioni rispetto alle domande di ricerca sulle difficoltà, sulle strategie e sulla distinzione delle parole nel flusso sonoro:

1. Corso di intercomprensione orale in *immersione*¹ (IC 1): si è svolto secondo la metodologia EuRom5² (Bonvino et al. 2011) applicata all'orale per una durata di 20 ore tra aprile e giugno 2014.
2. Corso di intercomprensione orale *con preparazione* all'ascolto (IC 2): era centrato su attività propedeutiche mirate, secondo i suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009), per una durata di 20 ore tra settembre e dicembre 2015.
3. Corso di intercomprensione orale misto: le metodologie dei corsi precedenti sono state arricchite con nuove attività concepite per

1 Si tratta di un corso di intercomprensione, in ricezione, senza alcuna preparazione lessicale o grammaticale prima dell'ascolto dei discorsi proposti nelle tre lingue. L'apprendente è immerso nella lingua autentica senza una gradualità prestabilita. In questo senso si parla di immersione.

2 La metodologia EuRom5 prevede l'apprendimento simultaneo di più lingue, attraverso la ripetizione di un compito di lettura, per lo sviluppo delle strategie di lettura/comprendimento in lingua straniera (riflessione metalinguistica induttiva, inferenze, sistematizzazione attraverso il ricorso ad aiuti lessicali, grammaticali, ecc.) (<http://www.eurom5.com>, 2017-06-30)

facilitare la memorizzazione e il riconoscimento lessicale, per una durata di 24 ore tra novembre e gennaio 2017.

I partecipanti ai primi due corsi avevano un profilo eterogeneo riguardo alle lingue conosciute e al loro livello di competenza: i gruppi erano costituiti da 14-18 studenti italofoni, adulti con formazione universitaria in corso o conclusa, con la conoscenza di una seconda lingua romanza (spagnolo o francese o portoghese) oltre alla propria lingua madre. Il terzo corso, invece, si distingue dai primi perché è stato progettato e realizzato per due sole studentesse, dal profilo ricco per competenze linguistiche. Il corso di IC fa parte della loro formazione nell'ambito del Servizio Civile svolto a Ca' Foscari per l'accoglienza di studenti stranieri. Le lezioni di IC intendono offrire gli strumenti per essere in grado di comprendere fonti scritte e orali in lingue romanze non studiate prima. Sul piano della nostra ricerca, la raccolta e l'analisi dei dati di questo studio di caso non è comparabile con gli altri due, tuttavia le sue caratteristiche contestuali hanno facilitato la sperimentazione di nuove tecniche didattiche, riutilizzabili in futuro nei corsi di IC orale per gruppi numerosi, con un'attenzione particolare all'IC al servizio della didattica di una lingua straniera, in questo caso del francese, che non è mai stato studiato da una delle due partecipanti.

2.2 Difficoltà e strategie nell'intercomprensione orale: i risultati dei primi due studi esplorativi

Riguardo alle difficoltà di comprensione percepite dagli studenti partecipanti durante l'ascolto dei discorsi proposti nelle tre lingue, i risultati³ mostrano che in entrambe le situazioni di sperimentazione (corso IC 1 e corso IC 2) la natura e l'ordine di importanza sono le stesse:⁴ la velocità, il non-riconoscimento delle parole (la parola si distingue nel flusso, ma non si comprende il significato), la non-segmentazione delle parole (nonostante la conoscenza di una parola, non la si identifica nel flusso sonoro). Confrontando sul piano didattico le due diverse metodologie del corso IC 1 e 2, ci si chiede se la comprensione sia più facile con o senza pre-ascolto di *objets sonores*.⁵ Gli studenti del corso IC 2 hanno risposto

3 I risultati sono ottenuti dai dati provenienti dai questionari compilati dai partecipanti durante o subito dopo l'esercitazione di ascolto.

4 Per approfondimenti sui dati e sulle interpretazioni per la lingua francese, si rinvia a Tombolini 2017.

5 Blanche-Benveniste (2009) indica come *objets sonores* parole e sintagmi, che ricorrono frequentemente nei discorsi orali e non facilmente riconoscibili; si riferisce quindi a parole opache come nomi propri, toponimi, numeri, sintagmi frequenti soprattutto nelle informazioni diffuse alla radio.

dandoci questi dati: per il 59% dei partecipanti (29) la comprensione è più facile senza pre-ascolto poiché sottolineano alcune difficoltà come la dimenticanza o la non identificazione delle parole ascoltate prima e la perdita di vista del senso generale concentrandosi sulla ricerca delle parole pre-ascoltate. Questi risultati mostrano che l'ipotesi del pre-ascolto di *objets sonores* (Blanche-Benveniste 2009), non sembra significativa, tuttavia essi potrebbero trovare una spiegazione nella metodologia di insegnamento utilizzata per proporli all'ascolto. In questa sperimentazione, infatti, il pre-ascolto era orientato a parole o sintagmi isolati, estratti a monte dal documento orale scelto per la lezione. Si è quindi pensato per la sperimentazione successiva di proporre un percorso con il pre-ascolto di 'oggetti sonori' inseriti in un contesto semantico come si illustrerà in modo più approfondito più avanti (cf. § 3.3.3). Riguardo alle strategie attivate durante l'ascolto, la natura e l'ordine di importanza sono gli stessi per le tre lingue e in entrambe le sperimentazioni: strategie *bottom-up*, somiglianza di parole con altre lingue romanze, strategie *top-down*. La prevalenza delle strategie *bottom-up* conferma l'ipotesi di Vandergrift (2007) secondo cui l'apprendente inesperto tende a focalizzare l'attenzione alle singole parole per poi risalire al senso globale (*bottom-up*) a differenza di un ascoltatore esperto che tende a prediligere una strategia globale per cui dal senso generale e dal contesto riconosce il significato di singole parole. I dati confermano anche la coesistenza di entrambe le strategie e la prevalenza dell'una o dell'altra non solo secondo le abilità dei partecipanti, ma anche a seconda delle sequenze del discorso orale che possono risultare più o meno trasparenti. In generale, tra i vari possibili percorsi interpretativi sui risultati ottenuti su difficoltà e strategie, si nota come le difficoltà principali si situano a livello percettivo sonoro e lessicale. Come emerge dagli studi di Vandergrift (2007) l'ascoltatore inesperto ha la tendenza a tradurre, la decodifica è lenta e accumula informazioni nella memoria di lavoro. Nelle situazioni di apprendimento si osserva la lentezza nel trattamento delle informazioni in contrapposizione alla velocità del discorso percepita dagli studenti. Queste osservazioni sul piano cognitivo ci conducono ad una riflessione centrale sul piano didattico: come facilitare il riconoscimento di parole nella forma sonora (Llorca 1992) e nel loro significato (Gremmo, Holec 1990) e la memorizzazione lessicale nell'intercomprensione orale? Questa domanda ha guidato la sperimentazione che sarà presentata nel prossimo paragrafo.

3 Facilitare il riconoscimento di parole in una situazione didattica di intercomprensione orale

Mentre i criteri di indagine dei primi studi esplorativi riguardavano principalmente la dimensione cognitiva e psicolinguistica, il terzo studio di caso porta lo sguardo sulla dimensione emotiva. Prima di descriverlo, il breve richiamo di alcuni riferimenti teorici costituisce lo sfondo che ha orientato non solo la metodologia didattica, ma anche la raccolta e l'analisi dei dati con l'obiettivo di esplorare le piste più efficaci per facilitare la comprensione orale di una lingua sconosciuta attraverso la memorizzazione e il riconoscimento di parole nel flusso sonoro in una situazione di insegnamento/apprendimento formale.

3.1 Uno sguardo alla teoria: emozione, apprendimento, memoria

Oltre alle strategie cognitive e metacognitive, numerosi fattori di tipo affettivo, tra cui la motivazione e la fiducia in sé, sono presi in considerazione negli studi di Vandergrift (2007) come elementi per il successo nella comprensione orale. Questo argomento ci conduce ad allargare lo sguardo sulla relazione tra emozione e apprendimento che è stata approfondita da Cardona (2010) nel suo approccio cognitivo-emozionale, con particolare attenzione alla memorizzazione del lessico nell'apprendimento delle lingue. Cardona (2010) ricorda che recenti sviluppi in campo neurobiologico e psicologico dimostrano l'interazione tra emozione e ragione. Da un punto di vista neurologico la memoria di lavoro è connessa con l'amigdala. La prima trattiene ed elabora le informazioni necessarie al ragionamento, è coinvolta in tutti i processi cognitivi. La seconda archivia le emozioni, rende emotivamente rilevanti determinati stimoli, su di essi orienta l'attenzione, ne avvia l'immagazzinamento sotto forma di ricordo. Di conseguenza, ribadisce Cardona (2010), sistema cognitivo e emotivo collaborano nell'attività di memoria. Questo legame è rilevante sul piano glottodidattico, l'apprendimento infatti avviene se esistono tre fattori che possiamo immaginare di porre ai vertici di un triangolo: motivazione, processi cognitivi ed emozione. Se tutti e tre interagiscono, allora è possibile anche la memorizzazione. Facendo tesoro di questa virtuosa relazione, se ci spostiamo ora al campo dell'intercomprensione orale sul piano didattico, ci siamo chiesti se l'IC può rafforzare il ruolo dell'emozione nell'apprendimento. L'esperienza nell'ambito delle nostre ricerche consente di rispondere affermativamente. La metodologia dell'IC, infatti, implica la scelta di stimoli e di attività, secondo quei criteri illustrati da Balboni (2013), che suscitano emozione:

- a. Novità e varietà: materiale audio visivo autentico, tematiche varie vicine agli interessi degli studenti.

- b. Piacevolezza: qualità del suono, tipologie di discorso e contenuti che stimolano il gusto della scoperta.
- c. Fattibilità: fonti comprensibili, attività tali per cui la sfida sia sostenibile.
- d. Autostima: esercizi per la presa di consapevolezza delle proprie risorse, senza timore di giudizio.
- e. Utilità: percepire di trovarsi in una situazione e in un contesto simile ad un contesto reale.

Di conseguenza, provocando in tal modo emozione, sollecitando così i meccanismi cognitivi e stimolando la motivazione, coesistono i fattori del triangolo di Cardona (2010) qui sopra menzionato e possiamo affermare che l'IC può facilitare il riconoscimento e la memorizzazione di parole attraverso l'emozione che nasce dal senso di scoperta. Gli studenti infatti manifestano emozione mentre scoprono in autonomia:⁶

- a. la somiglianza di suono e di significato, tra parole conosciute e sconosciute;
- b. il confronto tra parole simili;
- c. la rielaborazione del senso di parole inizialmente opache dal contesto;
- d. la consapevolezza di possedere conoscenze linguistiche, enciclopediche e strategie.

3.2 Alcuni suggerimenti teorici per l'elaborazione di percorsi didattici di comprensione e intercomprensione orale

Dopo aver esplorato la relazione tra emozione e apprendimento nelle sue implicazioni con la didattica dell'intercomprensione, il passo successivo è di considerare le piste metodologiche suggerite da Vandergrift (2007) per facilitare la comprensione orale di una lingua straniera e quelle suggerite da Blanche-Benveniste (2009) per facilitare la percezione di una lingua romanza in una situazione di intercomprensione orale. Ritenendo l'ascolto di una lingua straniera un processo strategico di costruzione del significato, Vandergrift propone un modello metodologico integrato che sviluppa non solo la dimensione *bottom-up* e *top-down* dell'ascolto, ma anche la consapevolezza metacognitiva del proprio processo di comprensione e senza la paura della valutazione. Riguardo all'intercomprensione orale, la pista metodologica suggerita da Blanche-Benveniste mira allo sviluppo delle capacità percettive attraverso il riconoscimento di parole e la memorizzazione di *objets sonores* prima dell'ascolto (cf. § 2.2). Confrontando le due diverse proposte metodologiche, dal punto di vista della scelta dei

⁶ Come si leggerà più avanti, i dati raccolti nell'ambito del terzo studio di caso confermano queste considerazioni (cf. § 3.3).

documenti sonori, si osservano le seguenti differenze: se Vandergrift propone materiali autentici, Blanche-Benveniste predilige discorsi formali e una lingua standard. Il primo preferisce contenuti su situazioni reali, mentre la seconda si orienta per contenuti di tipo informativo che richiamano conoscenze comuni e condivise in Europa. Vandergrift, inoltre, utilizza documenti audiovisivi, mentre Blanche-Benveniste preferisce registrazioni radiofoniche. Per il primo le immagini facilitano la comprensione, per la seconda invece le immagini distraggono. Sul piano metodologico didattico, osservando le fasi principali durante l'esercitazione di comprensione orale, si notano le seguenti differenze:

Tabella 1. Confronto tra due proposte metodologiche di comprensione e intercomprensione orale

Vandergrift (2007)	Blanche-Benveniste (2009)
1. All'inizio: ascolto globale per cogliere il senso generale	1. All'inizio: pre-ascolto e memorizzazione degli <i>objets sonores</i>
2. Ascolto senza trascrizione; solo alla fine ascolto con lettura del testo scritto	2. Ascolto con lettura della trascrizione fin da subito
3. Ascolto per sequenze senza variare la velocità	3. Ascolto a tre velocità (lenta, media, veloce)
4. Analisi del testo scritto, riconoscimento di parole dopo l'ascolto	4. Percezione e comprensione di parole prima dell'ascolto dell'intero discorso

3.3 Uno sguardo alla pratica: studio di caso sul riconoscimento delle parole in situazione di IC

Questo terzo studio di caso è stato progettato con l'intenzione di verificare i risultati delle prime due sperimentazioni e gli effetti dei due approcci metodologici sopra esposti al fine di delineare un nuovo percorso didattico per facilitare il riconoscimento lessicale nel flusso sonoro di una lingua sconosciuta. Nel paragrafo 2.2 si scriveva che la maggior parte degli studenti partecipanti dichiarava che l'attività di pre-ascolto lessicale non facilita la comprensione. Pertanto, si è pensato di modificare la metodologia utilizzata nei primi due studi in modo da presentare e facilitare la memorizzazione degli oggetti sonori inserendoli in un contesto semantico e coinvolgendo gli studenti con nuove modalità. Prima di descrivere la metodologia didattica realizzata illustriamo il profilo dei partecipanti, le domande, gli strumenti di ricerca e gli obiettivi didattici. Seguiranno le prime osservazioni sui dati che sono tuttora in corso di analisi.

3.3.1 I partecipanti, le domande, gli strumenti

Come si anticipava nel paragrafo 2.1, le partecipanti sono due studentesse in Relazioni Internazionali (Laurea Magistrale, Università Ca' Foscari Venezia) che indichiamo con due lettere per rispettare l'anonimato:

- A: bilingue italiano e spagnolo, lingua materna catalano, ha studiato il francese al liceo in Italia.
R: bilingue italiano e filippino, conosce bene lo spagnolo, non ha mai studiato il francese.

Le domande di ricerca riguardano la dimensione didattica:

- Come facilitare il riconoscimento delle parole di una lingua sconosciuta?
- È preferibile privilegiare l'ascolto globale (Vandegrift 2007) o il pre-ascolto di *objets sonores* (Blanche-Benveniste 2009)?
- La memorizzazione delle parole prima dell'ascolto facilita il riconoscimento di termini opachi?
- Come stimolare i fattori emotivi e cognitivi che contribuiscono al successo nella comprensione orale?

Gli strumenti di ricerca sono state le registrazioni delle riflessioni ad alta voce da parte delle studentesse su ciò che stavano svolgendo durante l'esercitazione di comprensione orale e il diario di bordo dell'insegnante-ricercatrice.

3.3.2 Gli obiettivi di apprendimento, le lingue e i supporti didattici

Gli obiettivi di apprendimento sono stati definiti sulla base del profilo e dei bisogni specifici delle studentesse e selezionando alcuni dei criteri contenuti nel REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension⁷):

- a. Familiarizzarsi con il *paysage sonore* delle lingue romanze;
- b. Sviluppare la competenza di comprensione e intercomprensione orale;
- c. Prendere consapevolezza delle proprie difficoltà e strategie di comprensione;
- d. Saper utilizzare le strategie di comprensione e intercomprensione globale e selettiva;
- e. Saper passare da una lingua all'altra per ricostruire il senso generale di un documento orale.

7 Il Quadro di riferimento per le competenze di comunicazione plurilingue in intercomprensione è stato elaborato nell'ambito del progetto europeo MIRIADI (2012-15): <https://www.miriadi.net/it/refic> (2017-06-27).

Le lingue che sono state proposte simultaneamente durante il corso sono:

- a. Portoghese: studiato da entrambe le studentesse per un anno.
- b. Francese: lingua mai formalmente studiata dalla studentessa R, studiata al liceo dalla studentessa A, ma non più ripresa.
- c. Catalano: lingua parlata dalla studentessa A con sua madre e con la famiglia materna.
- d. Spagnolo: lingua già conosciuta da entrambe, utilizzata per le attività comparative lessicali.

Tra i supporti didattici sono stati utilizzati prevalentemente video, con trascrizione, tratti da *Euronews* o da altri siti Internet, di tipo giornalistico, su diversi temi di attualità, questionari cartacei con la doppia funzione di guidare nell'esercizio di ascolto e di raccogliere le osservazioni delle partecipanti sui contenuti ascoltati, sulle loro strategie e sugli ostacoli nella comprensione, registrazioni audio realizzate per il pre-ascolto di *objets sonores*.

3.3.3 La metodologia didattica

Nell'arco di 24 ore, durata complessiva del corso in presenza, le attività di comprensione e intercomprensione orale si sono svolte secondo le fasi illustrate in sintesi nella tabella sottostante.⁸ Esse possono essere lette alla luce dei meccanismi di comprensione descritti da Vandergrift (2007) e delle proposte di Blanche-Benveniste (2009), ma anche tenendo conto degli studi di Cardona (2010) sull'approccio cognitivo-emozionale (cf. § 3.1). Il legame tra pratica e teoria che ha guidato l'elaborazione delle attività didattiche è messo in risalto nella seguente tabella:

⁸ La metodologia didattica presentata in questo paragrafo è stata messa a punto a metà cammino nello svolgimento del corso; sono stati introdotti dei cambiamenti negli interventi didattici dopo le lezioni iniziali, in seguito all'osservazione del comportamento delle partecipanti durante le lezioni precedenti in cui si sono adottate tecniche diverse (ascolto in immersione, pre-ascolto ripetuto di nomi, di numeri e altri oggetti già predisposti dall'insegnante, ecc.). Si è scelto di illustrare questa tipologia poiché, sulla base dei risultati dei primi studi esplorativi, essa sembra proporre elementi nuovi nella nostra ricerca di percorsi didattici innovativi per l'IC orale.

Tabella 2. Legame tra metodologia didattica e teoria

Metodologia	Teoria
1. Anticipazione pre-conoscenze enciclopediche e linguistiche ricerca e memorizzazione delle parole legate all'argomento trattato	1. Formulazione di ipotesi (Vandergrift 2007) Pre-ascolto di <i>objets sonores</i> (Blanche-Benveniste 2009) Approccio cognitivo-emozionale (Cardona 2010)
2. Ascolto globale e selettivo in sequenza	2. Verifica, controllo e soluzione (Vandergrift 2007)
3. Ascolto con lettura della trascrizione	3. Riflessione, confronto scritto e orale, (Vandergrift 2007; Blanche-Benveniste 2009)

La fase iniziale di ogni lezione è dedicata alla sollecitazione delle previe conoscenze enciclopediche e linguistiche sul tema che sarà trattato nel documento sonoro previsto e quindi alla formulazione di ipotesi (Vandergrift 2007). Diversamente dai precedenti corsi di IC, in questo corso si chiede alle studentesse di ricercare le parole legate al tema proposto che esse ritengono probabili e frequenti, di riferirli in italiano e di trovare le parole corrispondenti nelle altre lingue. I termini sono quindi ricercati nel magazzino della loro memoria sollecitando le loro conoscenze linguistiche e/o culturali oppure nei dizionari.

Successivamente le studentesse, aiutandosi l'una con l'altra, si servono di queste parole per creare delle tabelle di corrispondenze lessicali tra le diverse lingue (portoghese, spagnolo, catalano, francese e italiano), cosa che facilita la sistematizzazione del lessico su cui hanno lavorato. In questo modo l'attenzione e la curiosità delle studentesse resta viva, esse si sentono protagoniste del proprio apprendimento e il loro diretto coinvolgimento è preferibile alla proposta di eventuali tabelle comparative già predisposte dall'insegnante prima dell'ascolto, come succedeva durante i precedenti corsi. Inoltre, la ricerca del lessico e la costruzione di tabelle sulle corrispondenze lessicali si rivelano attività che non solo facilitano la memorizzazione del lessico in diverse lingue, ma anche diventano oggetto dell'attività di pre-ascolto. Infatti questo tipo di attività, in accordo con Cardona (2010), provoca emozioni (il gusto per la scoperta, la sorpresa, la fiducia nelle proprie capacità, la percezione della propria autonomia, la sensazione di possedere conoscenze e di impararne di nuove) e per questo motivo essa facilita la memorizzazione e l'apprendimento. Inoltre, prima della visione del filmato si propone la lettura delle parole, inserite nelle tabelle, accompagnata dall'audio: le parole ricercate dalle studentesse possono essere lette da una voce registrata o a voce alta dall'insegnante o dalle stesse studentesse che padroneggiano perfettamente una delle lingue. Così si applica uno dei suggerimenti di Blanche-Benveniste (2009), come si scriveva nel paragrafo 3.2. Tuttavia, tenendo conto dei risultati dei primi due studi in cui gli oggetti sonori erano estratti a monte dai documenti orali scelti, in questo terzo corso,

gli oggetti sonori sono scelti dalle studentesse stesse, guidate dall'insegnante sulla base del tema trattato nel video. L'attenzione quindi è rivolta ai campi semantici legati all'argomento della lezione. Proseguendo l'attività, la visione dell'intero filmato o l'ascolto della registrazione (entrambi di una durata dai tre ai cinque minuti circa), è seguita dall'ascolto dello stesso discorso per sequenze; le studentesse ricostruiscono, in italiano, il senso generale colto, in un primo momento individualmente in seguito nel gruppo classe. Secondo le consegne proposte dall'insegnante si alterna l'ascolto di una sequenza per cogliere il senso globale con un ascolto selettivo per cercare di distinguere nel flusso sonoro le parole pre-ascoltate. Per concludere, l'ultimo ascolto con la lettura della trascrizione permette di verificare le ipotesi proposte all'inizio e di chiarire il senso di parole che all'orale risultavano opache.

3.3.4 La percezione degli studenti su emozione, strategie, difficoltà

La metodologia didattica sopra descritta è stata scelta come modello di riferimento per tracciare nuovi percorsi nella didattica dell'IC orale perché, come si spiegava, da una parte riprende aspetti di altre metodologie sperimentate in precedenza e dall'altra se ne differenzia soprattutto riguardo all'impatto sulla dimensione emotiva e quindi sull'apprendimento. A questo punto è utile confrontare le interpretazioni sopra riportate, provenienti dalle osservazioni della docente-ricercatrice, con la percezione delle studentesse partecipanti. A tal fine sarà presentata una parte dei dati raccolti dalle registrazioni dei commenti a voce alta espressi dalle studentesse durante l'attività di comprensione orale del francese nella fase successiva all'esercizio di pre-ascolto delle parole. Alla luce dei principi teorici cognitivi ed emozionali, le domande poste alle partecipanti riguardano la loro percezione sullo stato emotivo prima e dopo l'esercizio di ascolto, sulle difficoltà incontrate e sulle strategie utilizzate. Per ogni domanda le risposte sono qui di seguito trascritte riportando le parole pronunciate dalle studentesse. In particolare, nella parte dedicata allo stato emotivo le parole in corsivo sono state selezionate, all'interno della frase pronunciata, dall'insegnante-ricercatrice come parole-chiavi, ritenute quindi significative rispetto alle domande di ricerca; nelle altre parti, invece, si tratta della trascrizione dei pensieri espressi a voce alta dalle studentesse. I dati e le interpretazioni qui esposti si riferiscono alla lezione «Va, donne, gagne»,⁹ dedicata a temi sociali.

9 «Va, donne, gagne» è il titolo del documento audiovisivo tratto da *Euronews*, <http://fr.euronews.com/2014/04/21/va-donne-et-gagne> (2017-06-27).

3.3.4.1 I dati sullo stato emotivo

Prima di iniziare l'ascolto in francese, alla domanda *Come ti senti? Hai ansia? Fiducia? Curiosità? Paura?* seguono queste risposte:

A: *curiosità*

R: *paura dell'ignoto*

Alla fine dell'ascolto, alla domanda *Come ti senti ora rispetto a prima?* Le risposte sono:

A: *più fiduciosa, più sicura*

R: *meno preoccupata, sensazione di conoscere più parole di prima*

Secondo le diverse caratteristiche personali, secondo lo stile di apprendimento delle due studentesse e secondo le loro esperienze precedenti, la curiosità per l'una e la paura per l'altra sono le emozioni dominanti prima dell'ascolto del documento orale. Di fronte alla sfida la studentessa A rivela un'attitudine più ottimista della studentessa R. Tuttavia, alla fine del compito, tutte e due dichiarano uno stato d'animo più fiducioso e la studentessa più timorosa all'inizio ha ora l'impressione di avere più conoscenze di prima, stando alle sue parole *meno preoccupata, sensazione di conoscere più parole di prima*. È risaputo che in generale la conoscenza riduce la paura per l'ignoto. Passando dalla percezione delle studentesse al piano didattico, si osserva che la preparazione all'ascolto e la ripetizione dell'ascolto di un documento audiovisivo in una lingua poco conosciuta o sconosciuta sono rassicuranti e alla fine la sensazione delle studentesse partecipanti non è solo quella della riuscita, ma anche la soddisfazione per aver imparato nuove conoscenze a livello linguistico (lessicale, grammaticale, fonetico, morfosintattico) e culturale. La riflessione linguistica è implicita nell'elaborazione della tabella delle corrispondenze lessicali come pure nell'attività finale di ascolto con la lettura della trascrizione del discorso orale. Si è notato inoltre che le studentesse pongono di frequente domande sull'etimologia dimostrando un vivo interesse per la storia delle parole, derivanti dal latino e per la loro diversa evoluzione nelle varie lingue. Pertanto, curiosità e gusto per la scoperta impregnano la lezione. Questo coinvolgimento emotivo, associato alle competenze delle studentesse, rende l'apprendimento possibile e conferma i principi teorici di Cardona (2010) (cf. § 3.1).

3.3.4.2 I dati sulle strategie

Riguardo alla percezione sulle strategie attivate dalle studentesse, alla domanda *Come hai fatto a capire?* Le risposte sono le seguenti:

R: *riconosco le parole simili e ipotizzo un significato generale, mi aiuta ascoltare la sequenza più volte (al terzo ascolto capisco di più); mi piace il suono di alcune parole come «toujours», è dolce e allora me la ricordo.*

A: *mi è servito molto l'esercizio di pre-ascolto, non presto tanto attenzione a cercare le parole simili o ascoltate prima, ma ricostruisco subito il significato*

Dai commenti di entrambe le studentesse, espressi subito dopo l'ascolto delle sequenze, si deduce il riferimento all'uso simultaneo di strategie *top-down* (ipotesi e ricostruzione del senso generale) e strategie *bottom-up* (pre-ascolto delle parole, riconoscimento delle parole trasparenti) e al beneficio della ripetizione nell'ascolto. La studentessa A dice di essere meno attenta alla distinzione di singole parole nel flusso sonoro, è infatti più orientata alla ricerca del senso generale. Ancora una volta le caratteristiche individuali si manifestano con un atteggiamento più orientato al senso di singole unità nel caso di R oppure più centrato sul contesto nel caso di A. Questo si spiega sicuramente se si tiene conto del livello di conoscenza della lingua francese per cui R può essere considerata come un'ascoltatrice inesperta, mentre A come un'ascoltatrice un po' più competente e quindi più indipendente dal senso specifico delle parole. Nonostante le inevitabili differenze di profilo e di stile cognitivo e di apprendimento (Balboni 2010), le due studentesse mostrano la tendenza alla coesistenza delle due tipologie di strategie cognitive.

3.3.4.3. Dati sulle difficoltà

Sulla percezione delle difficoltà riscontrate, alla domanda *Che cosa ha ostacolato di più la tua comprensione?* Le risposte sono le seguenti:

R: *mentre cerco di distinguere le parole simili o già ascoltate, mi dimentico di certi dettagli ascoltati prima.*

A: *non in tutte le sequenze distinguo le parole già ascoltate, ma capisco dal contesto, a volte l'immagine distrae.*

Le studentesse confermano la stessa tipologia di difficoltà percepita durante le prime lezioni: problema di memoria e di distinzione delle parole nel flusso sonoro. Per la studentessa R, l'attenzione orientata al ricono-

scimento delle parole pre-ascoltate distrae nella comprensione del senso generale e lo sforzo è tale per cui lei dimentica le informazioni comprese prima. Anche la studentessa A percepisce delle difficoltà nel riconoscimento delle parole pre-ascoltate, poiché per lei è spontaneo ricercare prima il senso globale. Lei aggiunge che in questo caso l'immagine è un elemento di distrazione nella ricerca del senso. Questa considerazione sembra vicina alle proposte di Blanche-Benveniste che, ricordiamo, preferiva fonti radiofoniche. Gli ostacoli percepiti dalle due studentesse sono quindi nel riconoscimento delle parole. Tuttavia, si nota che queste difficoltà attivano delle strategie di compensazione orientate al senso generale. Nel paragrafo precedente abbiamo visto che, nonostante la dimenticanza delle parole riconosciute prima o la non conoscenza delle parole, R si aggrappa al riconoscimento di parole simili per fare delle ipotesi sul senso generale, invece la studentessa A fa appello al senso del contesto senza troppo concentrarsi sulla distinzione delle parole ascoltate prima.

4 Verso nuovi percorsi didattici

Se rileggiamo il modello metodologico proposto (cf. § 3.3.3), nato dalla sintesi tra i principi teorici di Vandergrift (2007), Blanche-Benveniste (2009) e Cardona (2010) (cf. §§ 3.1 e 3.2) e dai risultati delle sperimentazioni condotte a Ca' Foscari (cf. § 2.2) e lo valutiamo attraverso i risultati emersi dall'analisi della percezione delle studentesse partecipanti, è possibile considerarne gli effetti nell'apprendimento seguendo il filo che unisce emozione, meccanismi cognitivi e motivazione (cf. § 3.1). Riguardo al ruolo dell'emozione provocata dalle pratiche intercomprensive, alla fine del compito le studentesse dichiarano una sensazione di maggior fiducia nelle proprie capacità e soddisfazione per la scoperta di nuove conoscenze. A questo risultato contribuiscono le tecniche didattiche della preparazione all'ascolto che nella prima fase prevedono la formulazione di ipotesi sulle parole probabili, la ricerca delle loro corrispondenze nelle tre lingue, la familiarizzazione attraverso l'ascolto del lessico nuovo e nelle fasi successive lasciano spazio ad un ascolto ripetuto. La familiarizzazione con i suoni di una lingua sconosciuta e la ripetizione dell'ascolto rievocano l'importanza del ritmo. La ripetizione rassicura perché rende noto l'ignoto, aspetto centrale nel concetto di appassamento linguistico (Sanga 1997) che, negli studi etnolinguistici, trova le sue origini nella ripetizione dei segni ritmici grafici e sonori, argomento che meriterebbe un approfondimento a parte. Riguardo alle strategie utilizzate per la comprensione orale, (prevalentemente di tipo *bottom-up* e *top-down*, somiglianza, ecc.), a seconda dei diversi stili di apprendimento e del livello di padronanza della lingua nelle studentesse prevale un tipo o un altro, ma tendono a coesistere. Questo giustifica l'utilizzo di attività che stimolano sia le strategie per una comprensione globale sia le strategie per un ascolto

selettivo senza privilegiare l'una o l'altra. Riguardo alle principali difficoltà incontrate, la distinzione delle parole nel flusso sonoro resta uno dei maggiori ostacoli che tuttavia stimola l'utilizzo di strategie compensative. Alla luce dei dati raccolti, si evidenziano ora, qui di seguito, quegli elementi che, nella percezione degli studenti, consentono di verificare se gli obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti; si sottolineano, inoltre, quegli aspetti che, nella percezione dell'insegnante-ricercatrice, permettono di rispondere alle domande di ricerca. Riguardo agli obiettivi di apprendimento che, ricordiamo, mirano alla familiarizzazione con i suoni della lingua e allo sviluppo di competenze e strategie di intercomprensione orale, i dati provenienti dal questionario scritto di autovalutazione finale, ci offrono queste risposte.

Domanda: *I suoni delle lingue ti sembrano ora più familiari?* Risposte:

A. *Sì, grazie all'esercitazione fatta in queste ore di corso.*

R. *Sì, l'ascolto regolare ha aiutato moltissimo a familiarizzare e a rendere la lingua meno spaventosa.*

Domanda: *Le tue competenze di comprensione orale si sono rafforzate?*
Risposte:

A. *Sì, si sono rafforzate molto.*

R. *Sì, perché le lezioni hanno aiutato a sviluppare varie capacità tra cui quelle di rapportarsi ad una lingua sconosciuta, l'apprendimento di nuovi vocaboli ha aiutato nel processo.*

Domanda: *Ti sei resa conto di utilizzare strategie? Sapresti descriverle?*
Risposte:

A. *Sì, sono più cosciente delle strategie di comprensione:*

1. *Ascolto globale: cogliere almeno l'argomento trattato e le informazioni generali*

2. *Ascolto mirato: cogliere numeri, nomi di persona, termini più specifici.*

R. *Sì, ma non saprei descriverle.*

Domanda: *Che cosa hai apprezzato di più?* Risposte:

A. *Il corso mi è piaciuto molto. Mi ha colpito la creazione di tabelle a tema che mettono a confronto le varie lingue.*

R. *L'apprendimento o comunque la familiarizzazione della lingua francese in un modo non del tutto tradizionale.*

Tornando all'interrogativo centrale per la nostra ricerca, per cui ci si chiede come facilitare il riconoscimento delle parole di una lingua sconosciuta,

l'analisi dei dati ci permette di trarre queste conclusioni:

- a. pre-ascolto di oggetti sonori o ascolto globale? L'uno non esclude l'altro;
- b. la memorizzazione di oggetti sonori è facilitata dalla sollecitazione iniziale di pre-conoscenze che stimolano al coinvolgimento e all'autonomia, dall'osservazione e dal confronto anche attraverso l'elaborazione delle corrispondenze lessicali, dal gusto per la scoperta da sé di nuovo lessico e dalla piacevolezza della musicalità;
- c. la rielaborazione del senso generale è facilitata dall'attivazione di strategie *top-down* e *bottom-up* e dal riconoscimento per somiglianza, la cui consapevolezza rafforza la fiducia nelle proprie risorse e la soddisfazione;
- d. emozione e cognizione coesistono, agiscono intrecciati, in ogni fase durante l'attività e quindi nel processo di comprensione e di apprendimento.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E. (2010). «Esiste un'attitudine all'intercomprensione?». Doyé, Peter; Meissner, Franz-Josef (Hrsgg.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension. Projekte und Perspektiven*. Tübingen: Narr, 17-28.
- Balboni, Paolo E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE*, 2(1), 7-30. DOI 10.14277/2280-6792/1063.
- Blanche-Benveniste, Claire (2009). «Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d'une langue romane à d'autres». Jamet, Marie-Christine (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Le Bricole, 19-32.
- Bonvino, Elisabetta; Caddéo, Sandrine; Vilagines Serra, Eulàlia; Pippa, Salvador (2011). *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas. Leer y entender 5 lenguas románicas. Llegir i entendre 5 llengües romàniques. Leggere e capire 5 lingue romanze. Lire et comprendre 5 langues romanes*. Milano: Hoepli.
- Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (a cura di) (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-6969-134-8.
- Cardona, Mario (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera: aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice.
- Cardona, Mario (2010). «L'approccio cognitivo-emozionale e il visconte dimezzato». Caon, Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET.
- Creswell, John W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage.

- Freddi, Egidio (2012). «Lingua e musicalità» [online]. *EL.LE*, 1(1), 77-89. DOI 10.14277/2280-6792/6p.
- Gremmo, Marie-José; Holec, Henri (1990). «La compréhension orale: un processus et un comportement». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, num. spécial fév./mars. URL http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf (2017-06-27).
- Jamet, Marie-Christine (2007). *À l'écoute du français. La compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Llorca, Régine (1992). «Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère» [online]. *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, 45-67.
- Sanga, Glauco (1997). «L'appaesamento linguistico. Una teoria glottogonica». *Quaderni di semantica*, XVIII, 13-63.
- Tombolini, Annalisa (2017), «Comprendre le français oral en situation d'intercompréhension: la nature des difficultés en vue d'un parcours didactique». Galazzi, Enrica; Jamet, Marie-Christine (éds.), *Les z'oraux - Les français parlés entre sons et discours, Repères-DoRif*, 1. Roma: DoRif Università. URL http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=336 (2017-07-30).
- Vandergrift, Larry (2007). «Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research». *Language Teaching*, 40, 191-210.

Il fenomeno dell'internazionalizzazione è sempre più presente in ogni sfera della vita economica, sociale e culturale del paese. In ambito educativo, l'internazionalizzazione è associata a nuove condizioni culturali e linguistiche, nuove esigenze e problemi, e i suoi effetti sono ad ampio raggio, dal momento che il fenomeno produce un impatto importante sull'educazione linguistica, sui programmi formativi per gli studenti, sulla formazione dei docenti, sull'erogazione di corsi.

Dietro lo sfondo della crescente natura internazionale del sistema educativo, i contributi presentati al Congresso hanno esplorato le implicazioni per l'insegnamento/apprendimento delle lingue e per l'educazione linguistica in generale.



ISSN 2610-993X



9 772610 993003

ISBN 978-88-6969-228-4



9 788869 692284

Edizione fuori commercio