

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.

