

EL.LE

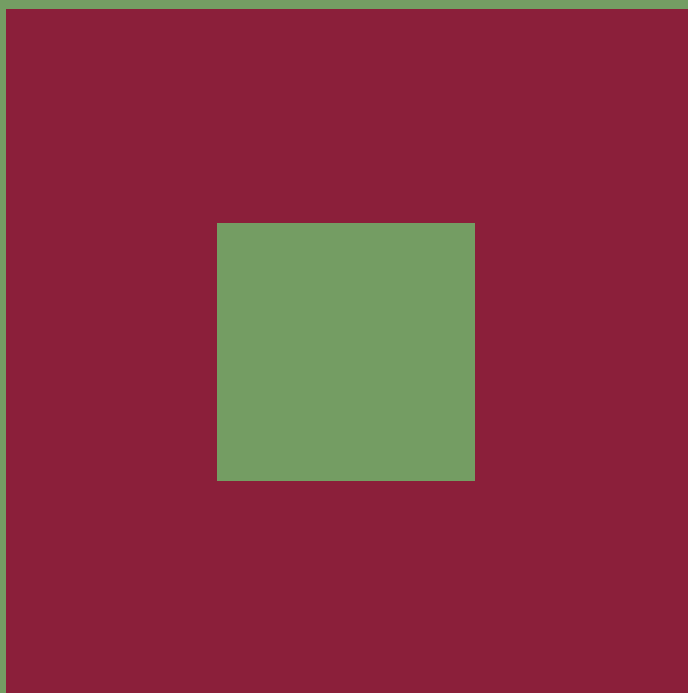
Educazione Linguistica.
Language Education

E-ISSN 2280-6792

Vol. 12 – Num. 3
Dicembre 2023



Edizioni
Ca'Foscari



e-ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press

Fondazione Università Ca' Foscari

Dorsoduro 3246, 30123 Venezia

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (Università Roma Tre, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Università degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavignoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloiso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Giorgia Delvecchio (Università di Parma, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Alessandro Falcinelli (Università Roma Tre, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marella (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Mariagrazia Palumbo (Università della Calabria, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Fabiana Rosi (Università degli Studi di Trento, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatela (Università degli Studi della Basilicata, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Valeria Tonioli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Francesco Vitucci (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Eftychia Xerou (University of Cyprus)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari | Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2023 Università Ca' Foscari Venezia

© 2023 Edizioni Ca' Foscari 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



Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari. Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana

Rosalba Nodari, Duccio Piccardi, Silvia Calamai 385

From Intercultural to Transcultural Communication: ELF in Multilingual Settings

Anna Maria De Bartolo 433

Critical Thinking, Questioning and Reasoning as Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students

Alice Azzalini 449

O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*

Maria Antonietta Rossi 465

Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità

Yang Ni 481

STRUMENTI

Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo

Claudio Gabriele Macagno

503

RECENSIONI

Gianluca Baldo, *Italiano per stranieri.* *Semplificare, facilitare,* *adattare manuali scolastici disciplinari*

Paolo Nitti

531

Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana

Rosalba Nodari

Università degli Studi di Siena, Italia

Duccio Piccardi

Università degli Studi di Siena, Italia

Silvia Calamai

Università degli Studi di Siena, Italia

Abstract The paper aims to explore the linguistic aspects of the superdiversity that characterises Italian schools. Data were collected through a questionnaire submitted to 316 middle and high school students from Arezzo and Florence, in Tuscany. Both qualitative and quantitative results are presented, showing the role of languages and dialects in the lives of the students, as well as the impact of several factors in shaping their attitudes towards accented speech. Overall, this paper promotes the adoption of a granular conceptualisation of mobility (the regionality index) as a variable representing migratory backgrounds.

Keywords Multilingualism. Language attitudes. Non-native accents. Italian schools. Regionality Index.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'Italia multilingue e plurilingue. – 3 La valutazione dei codici linguistici. – 4 Il progetto. – 4.1 Il questionario. – 4.2 La classificazione degli studenti. – 5 I dati. – 5.1 Il campione. – 5.2 L'universo linguistico degli studenti. – 5.2.1 Le lingue della famiglia. – 5.2.2 Le lingue per comunicare, le lingue da tramandare. – 5.2.3 Il bagaglio linguistico degli studenti. – 5.3 Gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento. – 5.3.1 Le domande di ricerca. – 5.3.2 L'analisi statistica. – 5.3.3 Risultati dell'analisi statistica. – 6 Discussione. – 6.1 Il panorama linguistico delle classi italiane. – 6.2 Gli atteggiamenti degli studenti verso l'accento. – 7 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2022-06-09
Accepted 2023-04-05
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Nodari | 4.0



Citation Nodari, R.; Piccardi, D.; Calamai, S. (2023). "Lingue conosciute, parlate, percepite. Il punto di vista degli studenti in Toscana". *EL.LE*, 12(3), 385-432.

1 Introduzione

I nuovi scenari multilingui e plurilingui della società odierna suscitano un fervido dibattito riguardo alle pratiche linguistiche dei parlanti, e posizioni teoriche diverse affrontano la realtà ontologica che le diverse lingue rivestono per i parlanti stessi.¹ Per i teorizzatori del cosiddetto *translanguaging* le pratiche linguistiche del XXI secolo sono caratterizzate da un coacervo di risorse multilinguistiche, multisemiotiche e multimodali, e le grammatiche delle singole lingue non possono più essere interpretate come entità distinte presenti nella mente dei parlanti (Otheguy, García, Reid 2015; Wei 2018). Questo filone di ricerca, nato in seno alla linguistica applicata, si allinea a ricerche sociofonetiche (Brown 2015) nello sfumare il concetto di lingua come entità cognitiva dai confini definiti. D'altra parte, gli studi dedicati alla percezione dimostrano invece come per i parlanti le lingue hanno, a volte, contorni concreti (Preston 2018) e gli stessi codici linguistici sono visti come oggetti ben delimitati rivestiti di significato sociale, attraverso pratiche, giudizi, atteggiamenti e processi di *enregisterment* (Johnstone 2010; Auer 2022). Queste pratiche di significazione del proprio universo multilingue e plurilingue sono in diretto rapporto con la competenza metalinguistica e metapragmatica dei parlanti, e dipendono strettamente dai modi in cui una specifica comunità linguistica comprende e razionalizza le proprie e le altrui abitudini semiotiche (Silverstein 2010).

L'alta mobilità delle società liquide contemporanee necessita di una altrettanta nuova sociolinguistica della mobilità (Britain 2013) in grado di tenere conto dei cosiddetti repertori linguistici troncati (*truncated linguistic repertoires*) e di tutte quelle competenze dai

1 Il lavoro beneficia dell'attività di ricerca condotta all'interno di tre progetti di ricerca coordinati per l'ateneo di Siena da Silvia Calamai: 'ConcertAzioni - Scuola e società in quartieri sensibili', Fondazione Con i bambini; 'Fregati dall'accento! La discriminazione linguistica nei contesti scolastici', Fondazione ALSOS, Bologna (programma di ricerca 2018-20 Migrazioni e Migranti in Italia: Luoghi e pratiche della convivenza per la costruzione di nuove forme di socialità); progetto Counteracting accent discrimination pRactiCes in Education - CIRCE (Erasmus+, AGREEMENT NUMBER: 2022-1-IT02-KA220-SCH-000087602). Per fini esclusivamente accademici, l'attribuzione è da intendersi nella modalità seguente: Rosalba Nodari ha responsabilità dei paragrafi 1, 3, 4, 5.1, 5.3, 6.2; Duccio Piccardi dei paragrafi 2, 5.2, 6.1, 7; Silvia Calamai è responsabile scientifica del progetto e ha supervisionato il lavoro. Le inchieste sul campo sono state condotte da Rosalba Nodari. I questionari sono stati messi a punto da Rosalba Nodari e da Vincenzo Galatà. L'analisi statistica e la modellizzazione grafica sono state svolte da Rosalba Nodari. Molte persone e diverse istituzioni hanno collaborato al buon funzionamento dell'indagine: gli enti finanziatori (Fondazione ALSOS, Fondazione Con i bambini, programma Erasmus+ dell'Unione Europea); i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte (per Firenze l'I.I.S. Sassetti Peruzzi, l'I.C. Gandhi, l'I.C. Pirandello; per Arezzo l'I.C. IV Novembre), i quali si sono sempre mostrati disponibili nei confronti dei nostri rilievi sul campo; Sabrina Tosi Cambini, responsabile scientifico di 'ConcertAzioni'; Maria Omodeo, Vincenzo Galatà, Ottavia Tordini.

confini sfumati che non corrispondono più alla (ipotetica) competenza linguistica del parlante monolingue (Blommaert 2010). A tale proposito lo stesso Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) ricorda come il repertorio plurilingue degli individui è sia unico e interconnesso, sia una competenza interdipendente, non equilibrata e mutevole, in cui le risorse linguistiche possono essere tra loro eterogenee. Per questa ragione numerosi metodi sono stati messi a punto per accedere al cosiddetto *talk about talk* (Rymes 2020), in modo da capire quali siano le entità linguistiche significative per i parlanti e quali siano i giudizi sociali a esse associati. Si tratta cioè di capire quali oggetti linguistici, in un contesto fluido e variabile come quello dell'Europa multilingue, abbiano realtà ontologica e salienza per parlanti caratterizzati da repertori altamente mobili. Accanto a strumenti più 'densi' come interviste o *focus group*, anche strumenti apparentemente più rigidi come i questionari si sono rivelati adatti per accedere a questo livello di analisi (Codó 2009). Purtroppo, per essere in grado di assolvere a questo compito, i questionari sociolinguistici devono considerare le migrazioni multiple e il plurilinguismo degli individui come la norma piuttosto che come una situazione eccezionale (Dollinger 2015).

Il contributo mira a indagare, proprio attraverso la somministrazione di questionari, come il multilinguismo e il plurilinguismo assumano valore per un particolare gruppo linguistico (studenti toscani delle scuole secondarie di primo e secondo grado). Lo scopo è quello di attingere alla consapevolezza dei parlanti verso i diversi oggetti linguistici a loro disposizione in modo da poter contribuire a un modello educativo che comprenda e promuova la diversità linguistica delle classi italiane, in accordo con i documenti e le politiche linguistiche dell'Unione Europea (Hériard 2021). Condurre una ricerca dalla parte degli studenti e non solo dalla parte dei docenti, come si tende spesso a fare, contribuisce così all'elaborazione di una forma di educazione linguistica nuova ed efficace (Godley et al. 2006). Il lavoro è strutturato come segue: in § 2 si descrive la situazione italiana dal punto di vista del plurilinguismo e del multilinguismo; in § 3 ci si concentra più specificamente sulla valutazione dei codici linguistici nei contesti educativi; il § 4 è dedicato al progetto condotto con le scuole secondarie toscane; i risultati dei questionari vengono presentati in § 5, a cui segue la discussione (§ 6) e, infine, le conclusioni (§ 7).

2 L'Italia multilingue e plurilingue

Il territorio italiano, con le sue numerose varietà dialettali, le sue dodici lingue di minoranza e le nuove lingue 'immigrate' è uno dei paesi europei con il più alto tasso di diversità linguistica (Vedovelli 2017). Questo multilinguismo storico ben visibile sul territorio (Barni, Bagna 2010) viene oggi affiancato da nuovi flussi migratori, grazie ai quali la popolazione si arricchisce di un nuovo plurilinguismo esogeno di individui plurilingui, per scelta o per necessità.

Secondo l'ultima indagine ISTAT dedicata al tema (ISTAT 2014; cf. anche Bagna et al. 2018), negli anni di riferimento 2011-12 la lingua più parlata dagli stranieri in Italia era il rumeno (quasi ottocentomila individui di età superiore ai sei anni, il 21,9% degli stranieri), seguita dall'arabo (parlato perlopiù da marocchini, tunisini e egiziani: 13,1%), dall'albanese (10,5%) e dallo spagnolo (parlato soprattutto da persone provenienti dalle Ande o dall'America centrale: 7%). La categoria più numerosa rilevata dall'inchiesta è costituita da 'altre lingue' (26,1%), dato che suggerisce un'elevata frammentazione linguistica degli stranieri in Italia. I dati ISTAT sull'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere relativi all'anno 2015 mostrano inoltre come, sebbene l'italiano risulti ancora la lingua madre più diffusa, negli ultimi dieci anni le persone con una lingua madre diversa dall'italiano sono raddoppiate, passando dal 4,1% al 9,6% (ISTAT 2017).

Di conseguenza, l'Italia appare ormai uno scenario superdiverso (Vertovec 2007) in cui il plurilinguismo (nel senso di presenza di individui capaci di usare più di una lingua) sposa un multilinguismo territoriale (nel senso di presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano: Beacco et al. 2016). La scuola italiana è considerata a tutti gli effetti uno dei luoghi privilegiati per osservare e valorizzare il neo-plurilinguismo dei nuovi cittadini italiani, poiché all'interno delle nuove classi italiane è ben rappresentata l'estrema complessità dei possibili repertori linguistici individuali (Favaro 2012). Le ultime statistiche a riguardo, relative all'anno scolastico 2019-20 (MIUR 2021), evidenziano come, nel corso degli anni, la percentuale di studenti con cittadinanza non italiana abbia inciso sempre di più sul totale (10,3%), anche se la crescita sembra essersi stabilizzata rispetto al decennio 2000-10. La popolazione di studenti stranieri, per la maggior parte di seconda generazione (65,4%), ha principalmente origini rumene (17,87%), albanesi (13,55%), marocchine (12,37%) e cinesi (6,39%).² I documenti

² Tra le Regioni d'Italia, la Toscana è sesta per numero di studenti stranieri sul totale nazionale (8,3%), mentre terza nel numero di studenti stranieri per numero di studenti regionali (14,5%). A livello provinciale, Prato risulta prima in Italia (28%). Ciò ha

ministeriali forniscono preziose linee guida per valorizzare il multilinguismo e il plurilinguismo scolastico, affinché le lingue rappresentate in classe raggiungano una forma di visibilità (Favaro 2020). La didattica interculturale e plurilingue italiana risulta così in linea con i documenti europei a favore della promozione e tutela della diversità linguistica, intesa come valore culturale di fondamentale importanza per una società multilingue solidale, rispettosa delle identità di ognuno e ricca socialmente ed economicamente (Luise 2013). In accordo con le linee guida, sempre più spesso scuola e università collaborano insieme su progetti di ricerca-azione dedicati al favorire lo sviluppo del neo-plurilinguismo (ad esempio Sordella, Andorno 2017; Favaro 2018; Carbonara, Scibetta, Bagna 2020; Gianollo, Fiorentini 2020). Grazie anche a queste ricerche, nelle classi italiane caratterizzate da una elevata percentuale di alunni con retroterra migratorio si registra oggi una maggiore attenzione e consapevolezza nei confronti del plurilinguismo, tanto che lo spazio linguistico della classe diventa uno spazio multilingue in cui gli studenti di diverse origini linguistiche arricchiscono il loro repertorio (Bagna, Barni 2005; Siebetchu 2018; Guidoni, Savona, Siebetchu 2021).

I diversi strumenti utilizzati - dalla raccolta di dati tramite questionario, all'affiancamento di ricercatori e docenti in percorsi longitudinali, ai *focus group* - possono attivare negli studenti diversi tipi di consapevolezza linguistica: nelle parole di Titone (1992) le diverse attività permettono di sviluppare un continuum di conoscenze, dalla *awareness*, che riguarda la conoscenza implicita, frutto dell'attività spontanea di riflessione dell'apprendente, alla *consciousness*, che si riferisce alla conoscenza metalinguistica vera e propria. I questionari relativi alle lingue della classe o le autobiografie linguistiche appaiono uno strumento di consapevolezza linguistica efficace per sviluppare negli studenti la capacità di riconoscimento del proprio e altrui plurilinguismo, da utilizzarsi prima di intraprendere qualsiasi tipo di attività didattica nelle classi (Dörnyei, Taguchi 2009; Groppaldi 2010; Salvadori, Blondeau, Polimeni 2020). Attraverso la somministrazione di questionari si può quindi avviare un primo momento di riflessione per permettere agli studenti di osservare il proprio comportamento linguistico, orientandosi anche su ciò che le diverse lingue significano per loro. È fondamentale cioè raccogliere dati sull'eventuale elemento affettivo, sulle motivazioni, sugli atteggiamenti che gli studenti hanno nei confronti della diversità linguistica onde allestire iniziative didattiche efficaci basate proprio su quello che gli studenti pensano del proprio universo linguistico (Corti 2012; Santipolo 2012). Nel capitolo seguente illustreremo alcune indagini sugli atteggiamenti

probabilmente a che vedere con il fatto che la Toscana ospita il più grande numero in Italia di studenti di origine cinese (22,4% del totale).

nei confronti della diversità linguistica, interpretata non solo come incontro con diverse lingue, ma anche con diverse varietà di accenti, nonché una selezione di studi sull'apprezzamento del plurilinguismo da parte degli studenti.

3 La valutazione dei codici linguistici

Il 'parlare con accento' si riferisce più genericamente a caratteristiche fonetiche che si discostano dalle norme fonetiche e fonologiche della varietà standard della lingua stessa. In altre parole, si tratta di una pronuncia che rivela tratti fonetici, intonativi, ritmici e prosodici caratteristici di un particolare gruppo linguistico o di una particolare regione geografica (Calamai, Nodari, Galatà 2020). Sono numerosi gli studi sulla percezione e la valutazione sociale di accenti nativi, regionali o non nativi. In ambito educativo, ci si è dedicati al rapporto che intercorre tra l'accento degli studenti e il loro successo scolastico, ed è stato dimostrato che i docenti tendono ad avere un atteggiamento negativo verso gli accenti non standard, siano essi locali o sovranazionali, causando così sbilanciamenti nelle valutazioni degli studenti che parlano con un accento rispetto ai compagni che hanno una pronuncia più standard (Freder, Brown, Lambert 1970; Seligman, Tucker, Lambert 1972; Williams 1976; Cross, DeVaney, Jones 2001; Delpit 2002). D'altro canto, gli studenti paiono essere consapevoli delle eventuali discriminazioni derivanti dalle loro competenze linguistiche, e sono spesso in grado di riconoscere il loro parlare con un accento (Piccardi, Nodari, Calamai 2022). Al contrario, sono meno numerosi gli studi dedicati all'apprezzamento degli accenti non standard da parte degli stessi studenti, e all'eventuale relazione tra le loro caratteristiche personali (come il provenire da una famiglia con un'esperienza migratoria) e il modo in cui l'accento viene elaborato e giudicato.

A scuola gli studenti possono fare esperienza di una vasta gamma di accenti regionali, stranieri e non standard grazie ai contatti con i loro stessi compagni e con i docenti. In accordo con la teoria del contatto tra gruppi (Hewstone, Swart 2011) è stato osservato come, almeno in contesto anglofono, gli studenti nativi che hanno avuto numerosi contatti con parlanti non nativi mostrano atteggiamenti neutri o positivi verso gli accenti stranieri dei loro docenti non nativi, indipendentemente dalla materia insegnata (Moran 2014; Kang, Rubin, Lindemann 2015). Al contrario, gli studenti non nativi hanno atteggiamenti più positivi verso i docenti nativi che parlano con un accento standard, e mostrano atteggiamenti più negativi verso gli accenti non standard (Boyd 2003; Butler 2007). A questo proposito, nei contesti dell'insegnamento della lingua inglese come L2, gli studenti non nativi che hanno una scarsa competenza linguistica nella

lingua oggetto di studio dichiarano di avere atteggiamenti più negativi nei confronti dei docenti non nativi che mostrano una pronuncia non standard (Smith, Nelson 2006; Beinhoff 2014; Chan 2016; Hendriks, van Meurs, Reimer 2018).

D'altro canto, un ambiente multilingue e la presenza di determinati tratti di personalità, come livelli più alti di estroversione ed empatia, possono modellare i propri atteggiamenti verso le lingue (Dewaele, Li 2014). Ad esempio, l'esposizione a diverse lingue può mitigare gli atteggiamenti negativi verso gli accenti stranieri (Byrnes, Kiger, Manning 1997); gli individui plurilingui, compresi coloro che hanno compiuto parte dei propri studi in uno stato estero, mostrano non solo maggiori livelli di tolleranza verso le ambiguità, un tratto di personalità che indica il modo in cui un individuo percepisce e si relaziona con stimoli o situazioni ambigue, ma anche atteggiamenti positivi verso la variabilità delle lingue e maggiore apprezzamento per i livelli più informali della lingua (Dewaele, Li 2013; van Compernelle 2016; 2017). Al contempo, i risultati mostrano a volte traiettorie contraddittorie, e il multiculturalismo delle classi può anzi rinforzare le ideologie monolingui dei docenti, soprattutto quando non c'è un gruppo linguistico dominante all'interno delle classi (Pulinx, Van Avermaet, Agirdag 2017; Nodari, Calamai, Galatà 2021).

Quanto detto relativamente agli accenti vale anche in riferimento agli atteggiamenti più generali nei confronti del plurilinguismo e del multilinguismo. Gli studenti possono sviluppare delle aspirazioni a diventare degli individui plurilingui non solo per necessità, ma per apprezzamento verso la diversità linguistica (Busse et al. 2020). Spesso questi atteggiamenti positivi e queste aspirazioni plurilingui sono modellati dalle ideologie sulle lingue diffuse nella società. Si tende dunque a valorizzare l'inglese, il quale viene visto come una lingua necessaria per il successo scolastico e il futuro inserimento nel mercato lavorativo, anche a discapito delle altre lingue, le quali vengono svalutate sia dagli studenti che dalle loro stesse famiglie; si teme che una competenza linguistica, soprattutto in lingue considerate di poco valore socioeconomico, come quelle parlate dalle famiglie degli studenti con passato migratorio, possa generare confusione e essere un impedimento inutile per il corretto apprendimento dell'inglese (Busse 2017). Avere un rapporto conflittuale con la propria lingua madre può pregiudicare il successo nell'apprendimento di altri idiomi (Boureux 2009) e simili principi di gerarchizzazione linguistica possono spingere gli studenti a considerare lo studio contemporaneo di più lingue come un ostacolo nel raggiungere un buon livello di apprendimento (Mariani 2011).

4 Il progetto

Il lavoro nasce all'interno di un più ampio progetto di ricerca-azione messo a punto dentro 'ConcertAzioni - Scuola e società in quartieri sensibili'³ che vede coinvolti non solo linguisti, ma anche antropologi, cooperative e associazioni del territorio, genitori, insegnanti e operatori sociali. Il nostro scopo è stato quello di avviare con le classi un percorso dedicato al disvelamento degli stereotipi linguistici e alla cosiddetta ideologia della lingua standard (*Standard Language Ideology*, Lippi-Green 2012). Il lavoro è stato portato avanti dal gruppo di ricerca tra dicembre 2018 e settembre 2020. Una prima parte del lavoro ha avuto come interlocutori privilegiati i docenti di 5 scuole secondarie di primo e secondo grado di Firenze, Prato e Arezzo, i quali hanno partecipato a una serie di esperimenti dedicati a raccogliere i loro atteggiamenti impliciti ed espliciti nei confronti dell'accento straniero, dell'educazione plurilingue e della didattica interculturale (Calamai, Ardolino 2020; Calamai, Nodari, Galatà 2020; Nodari, Calamai, Galatà 2021). Una seconda parte del lavoro è stata invece condotta con gli studenti di 21 classi di quattro istituti secondari di primo e secondo grado delle città di Firenze e Arezzo caratterizzati da una consistente presenza di studenti con passato migratorio. Gli studenti, proprio come i docenti, hanno collaborato a diversi esperimenti (questionari, *verbal guise*, test di associazione implicita). Alla raccolta dati sono seguite delle lezioni rivolte agli studenti dedicate proprio al plurilinguismo e agli stereotipi linguistici. Gli studenti hanno partecipato attivamente, ponendo domande e raccontando la propria esperienza. Un'ultima fase del progetto prevedeva invece dei momenti di restituzione rivolti ai docenti, al momento rimandati a causa dell'emergenza sanitaria. Sono stati però messi a punto dei brevi video di carattere divulgativo dedicati sempre agli stereotipi linguistici.⁴ In questo studio ci concentreremo sui dati relativi all'apprezzamento della diversità linguistica, rilevati nei questionari raccolti con gli studenti.

³ www.scuolacitta.it.

⁴ I video sono accessibili dal canale YouTube Scuola Città e sono stati diffusi in rete. La loro presentazione è avvenuta in occasione della Giornata Europea delle Lingue del 2020, organizzata dal corso di laurea in Lingue per la comunicazione interculturale e d'impresa dell'Università di Siena.

4.1 Il questionario

Per analizzare la situazione linguistica delle classi scolastiche è stato ideato un questionario composto da 34 domande, somministrato durante l'orario scolastico da Rosalba Nodari. Per evitare che il questionario venisse percepito come un compito in classe, non sono stati raccolti i nominativi degli studenti.⁵ La parte introduttiva del questionario era dedicata a raccogliere alcuni dati biografici: il sesso, l'età, la classe frequentata, la nazione di nascita e l'eventuale anno di arrivo in Italia, il luogo di nascita di genitori e nonni e ipotetici trasferimenti avvenuti nel corso della propria vita. Una serie di domande era dedicata al profilo linguistico degli studenti e all'incontro con la diversità linguistica. Le domande riguardavano la frequentazione di scuole di lingua, l'eventuale lingua studiata e il numero di lingue conosciute, la propria competenza linguistica in italiano, la percezione del parlare con/senza un accento, il numero di amici con una pronuncia diversa dalla propria e l'aver avuto o meno esperienza di un docente con un accento diverso dal proprio.

Seguivano poi due sezioni. La prima – con domande a risposta aperta – aveva lo scopo di approfondire il rapporto tra gli studenti e le lingue, toccando argomenti come il panorama linguistico familiare e scolastico (lingua madre degli studenti e dei membri della famiglia, altre lingue conosciute e parlate in casa e numero di lingue presenti in classe); le lingue usate per comunicare con il proprio migliore amico, le lingue preferite per la comunicazione, quelle scelte per guardare film, serie tv o per leggere libri e fumetti; le lingue e dialetti più amati, indipendentemente dalla propria competenza linguistica. La seconda sezione – con domande a risposta chiusa – era dedicata a raccogliere gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento (sei domande a risposta chiusa riadattate e tradotte da Moran 2014). A causa dell'ambiguità semantica legata al termine 'accento' e alla possibile ridotta competenza sociolinguistica degli studenti delle secondarie di primo grado, è stato deciso di formulare le domande in una maniera più esplicita, usando un linguaggio informale. Gli studenti potevano dichiarare il loro atteggiamento in risposta a ciascuna delle sei domande scegliendo tra cinque possibilità. Per evitare che gli studenti sceglieressero compattamente la risposta giudicata più consona, le risposte sono state formulate in modo che nessuna di esse risultasse realmente negativa (vedi questionario in Appendice).

5 Dal momento che gli stessi studenti hanno partecipato poi a un compito di tipo perettivo, è stato chiesto di indicare un codice alfanumerico che permettesse di collegare in seguito i risultati dei due compiti sperimentali. La compilazione del questionario ha richiesto un intervallo di tempo compreso tra una e due ore, a seconda della disponibilità dei docenti. In alcuni casi gli studenti BES e DSA sono stati aiutati dall'insegnante di sostegno, mentre in altri casi hanno richiesto esplicitamente di poter completare il compito a casa per riconsegnarlo il giorno seguente.

4.2 La classificazione degli studenti

Per verificare l'impatto dell'eventuale passato migratorio sull'apprezzamento delle lingue gli studenti sono stati classificati a seconda della loro generazione migratoria. Sono stati così considerati come 'locali' gli studenti nati in Italia da genitori italiani, come 'prima generazione' gli studenti nati in un paese straniero e i cui genitori sono nati in un paese straniero, come 'seconda generazione' gli studenti nati in Italia figli di genitori nati in un paese straniero e, infine, come 'terza generazione' gli studenti nati in Italia e figli di genitori classificabili come seconda generazione (cf. Marchesini et al. 2014; ISTAT 2020). Purtroppo, dal momento che molto spesso le situazioni migratorie sono fluide e difficilmente descrivibili facendo leva sul concetto di generazione (Ambrosini, Molina 2004; Omodeo 2007), gli studenti sono stati classificati anche secondo il loro livello di appartenenza locale alla comunità di riferimento. Per fare ciò ci è basati sull'indice di regionalità (IR) così come sviluppato da Chambers, Heisler (1999). Questo è nato nel contesto canadese con lo scopo di poter distinguere tra diversi profili ipotetici di parlanti nativi, per cui il senso di regionalità deve essere inteso come un indice di maggiore mobilità tra regioni. L'indice viene dunque considerato un valido modo per quantificare la mobilità dei parlanti (Chambers 2000) e per superare il problema del monolinguisimo intrinseco dei questionari di dialettologia sociale, tarati solitamente sul profilo del monolingue nativo ideale (cf. Dollinger 2015, 136). Esso è composto da quattro domande dedicate a sondare il luogo di nascita dei soggetti e dei loro genitori, il loro luogo di residenza ed eventuali trasferimenti avvenuti durante l'infanzia. Nella teorizzazione di Chambers (2000) un IR compreso tra 1 e 3 si applica a parlanti che sono nati, cresciuti e vivono nella stessa regione; un valore di 4-5 indica parlanti nati altrove ma che sono cresciuti nella stessa regione in cui vivono; infine, un indice compreso tra 6 e 7 si applica a quei parlanti che vivono nella regione, ma sono nati e cresciuti fuori.

Nella sua concettualizzazione originaria l'indice è particolarmente efficace per rendere conto della mobilità di una popolazione adulta. Dal momento che il nostro particolare contesto di indagine è rappresentato da studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, l'indice è stato modificato leggermente in modo da tenere in considerazione la ridotta mobilità degli studenti rispetto agli adulti. È stato perciò deciso di non considerare il luogo di residenza degli studenti, quanto il luogo di nascita dei nonni, in modo da rendere ancora più evidenti eventuali passati migratori all'interno della famiglia. Le risposte alle quattro domande sono state poi ricodificate attribuendo dei punteggi da 0 a 2. È stato assegnato il punteggio minore (0) a tutte quelle risposte relative a luoghi all'interno della Toscana, 1 a località italiane e, infine, un punteggio di 2 per luoghi al di fuori dei confini nazionali. In questo modo, la media data alle quattro risposte

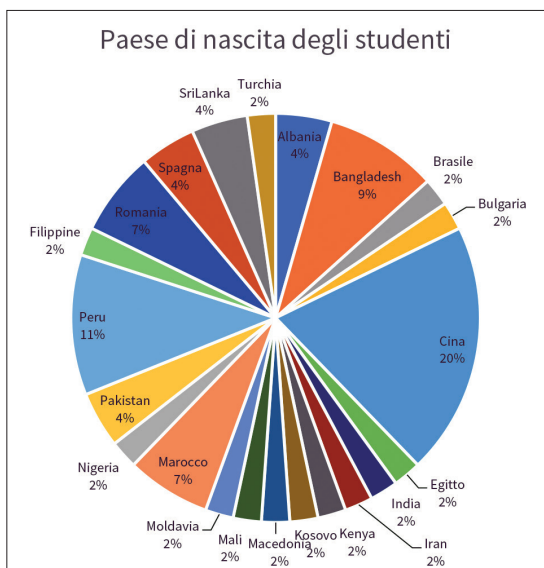


Grafico 1
Le provenienze geografiche degli studenti non nati in Italia

ci ha permesso di calcolare l'IR: valori più alti corrispondono quindi a quegli studenti che hanno legami più deboli con il territorio e hanno una storia familiare caratterizzata da mobilità, mentre i punteggi più bassi si applicano a studenti con bassa mobilità, provenienti da famiglie che hanno abitato lo stesso territorio.⁶

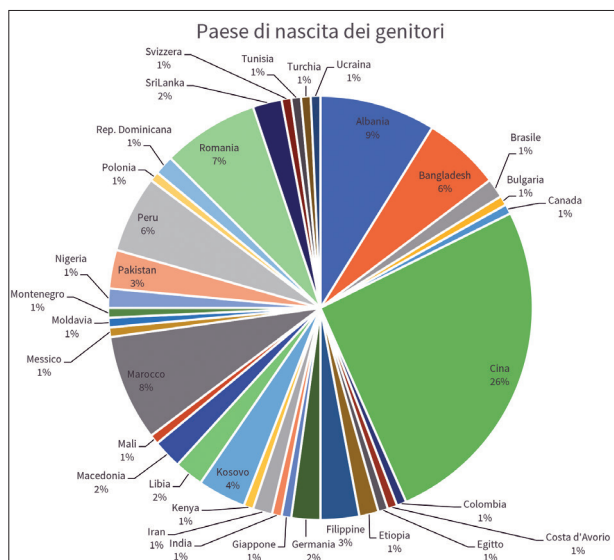
5 I dati

5.1 Il campione

In totale il questionario è stato somministrato a 316 studenti (F=165, M=151) di età compresa tra gli 11 e i 21 anni. L'85% è nato in Italia, mentre il rimanente 15% ben rappresenta i principali paesi di immigrazione menzionati dalle varie indagini relative alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana (MIUR 2021). Il grafico 1 mostra le percentuali relative alla provenienza del gruppo di studenti non nati in Italia; in linea con i dati relativi alla Toscana si nota come il paese maggiormente rappresentato sia la Cina, seguita da Perù e Bangladesh.

⁶ È necessario ribadire che, per quanto possa sembrare controintuitivo, un basso IR va interpretato non come uno scarso legame con il territorio regionale, bensì come una scarsa mobilità tra regioni geografiche in senso lato. In virtù della storia accademica legata al costruito e delle numerose pubblicazioni che ne fanno uso abbiamo preferito mantenerne il senso originario.

Grafico 2
Le provenienze
geografiche delle famiglie
non nate in Italia



La situazione è però ben più articolata se si guarda al retroterra migratorio dei genitori. Le scuole in cui sono state condotte le campagne di raccolta dati si confermano difatti scuole multiculturali, in cui gli studenti con famiglie nate in Italia rappresentano solo il 51% del campione. Il grafico 2 mostra i paesi di provenienza dei genitori non nati in Italia: ancora una volta la percentuale più ampia riguarda i genitori con nazionalità cinese, seguiti da Albania e Marocco. Il dato conferma quanto rilevato dai dati MIUR (2021) che evidenziavano come le principali cittadinanze precedenti all'acquisizione della cittadinanza italiana fossero quella marocchina, albanese, indiana, pakistana e romena.

La storicità di alcune migrazioni si osserva anche dai dati presentati in tabella 1, in cui si nota come molti studenti con passato migratorio sono in Italia già dalla nascita, come vale ad esempio per gli studenti provenienti dall'Est Europa (Albania, Romania, Polonia). Dai dati si evidenzia anche la continuità della migrazione cinese, caratterizzata da un flusso costante negli anni, non dissimilmente da quanto avviene per le famiglie provenienti da Bangladesh, Filippine, Pakistan, Perù e Sri Lanka:⁷ in particolare, per questi ultimi due paesi si mostrano percentuali simili sia tra chi risiede in Italia dalla nascita, sia tra chi è qui in un lasso di tempo compreso tra 1 e più di 4 anni.

⁷ Si può notare inoltre il mosaico sempre più eterogeneo che riguarda le classi italiane, nelle quali si ritrova la complessità dello scenario contemporaneo, con famiglie provenienti anche da paesi occidentali (Germania, Spagna), dal Giappone o dal Canada.

Tabella 1 Anni di residenza in Italia degli studenti con retroterra migratorio

Paese	Da 1-4 anni	Da più di 4 anni	Dalla nascita
Albania	17%	0%	83%
Bangladesh	25%	25%	50%
Brasile	0%	50%	50%
Bulgaria	0%	100%	0%
Canada	0%	0%	100%
Cina	14%	14%	71%
Colombia	0%	100%	0%
Costa d'Avorio	0%	0%	100%
Repubblica Dominicana	0%	0%	100%
Egitto	0%	100%	0%
Etiopia	0%	0%	100%
Germania	0%	0%	100%
India	0%	100%	0%
Iran	0%	50%	50%
Filippine	25%	25%	50%
Giappone	0%	0%	100%
Kenya	0%	100%	0%
Kosovo	0%	20%	80%
Libya	0%	0%	100%
Macedonia	0%	33%	67%
Mali	100%	0%	0%
Marocco	0%	27%	73%
Messico	0%	0%	100%
Moldavia	100%	0%	0%
Montenegro	0%	0%	100%
Nigeria	0%	50%	50%
Pakistan	25%	25%	50%
Peru	25%	38%	38%
Polonia	0%	0%	100%
Romania	0%	30%	70%
Sri Lanka	33%	33%	33%
Svizzera	0%	0%	100%
Tunisia	0%	0%	100%
Turchia	0%	100%	0%
Ucraina	0%	0%	100%

L'analisi dell'IR mette bene in luce la situazione fluida delle migrazioni sul territorio italiano. Il 49% del campione ha un IR compreso tra 0 e 0,5, ovvero famiglie prettamente toscane; il 29% ha invece un indice compreso tra 0,75 e 1,25, ossia famiglie caratterizzate da una mobilità all'interno dei confini nazionali italiani; infine, il 22% ha un IR tra 1,5 e 2, cioè famiglie con retroterra migratorio al di fuori dei confini nazionali. Il grafico 3 mostra il complesso rapporto che intercorre tra generazioni migratorie e IR. Laddove per gli studenti di prima generazione c'è una corrispondenza con gli studenti con IR compreso tra 1,5 e 2, l'etichetta 'seconda generazione' comprende studenti con un IR che va da 1,75 fino a 0,75, ossia studenti con forti legami transnazionali ma anche studenti equiparabili a quelli con alta mobilità interna nazionale; anche gli studenti locali, nati in Italia da genitori italiani, possono inoltre essere interessati da spostamenti e dislocamenti, sebbene in misura minore rispetto agli studenti di seconda e terza generazione.

I dati confermano come i quattro istituti secondari di primo e secondo grado di Firenze e Arezzo siano caratterizzati da una consistente presenza di studenti con passato migratorio. Si tratta di studenti e di famiglie provenienti da paesi diversi, sia europei sia extraeuropei. L'IR mette inoltre in luce come il fenomeno migratorio non sia monodirezionale: anche gli studenti di seconda generazione delle scuole italiane provengono da famiglie altamente mobili, e questo vale anche per gli studenti locali, ossia studenti con famiglie italiane che però, per ragioni diverse, possono aver avuto dislocazioni temporanee. A causa dell'alta mobilità delle nuove generazioni è pertanto di particolare interesse indagare quali sentimenti di affiliazione linguistica si ritrovano tra gli studenti delle scuole italiane. La ridotta stanzialità delle nuove generazioni permette di mettere in contatto persone, culture e lingue diverse, e questo può favorire l'apprezzamento e il riconoscimento del multilinguismo endemico delle società contemporanee.

5.2 L'universo linguistico degli studenti

Diamo adesso uno sguardo alle risposte alle domande sul repertorio linguistico degli studenti e delle comunità di cui fanno parte. Si passeranno in rassegna dapprima le lingue della famiglia, per poi mostrare quali sono le lingue più usate dentro e fuori dalla famiglia, nonché le lingue usate nel tempo libero e che, in generale, spiccano nel contesto della classe scolastica. In questa sezione, si riporteranno soltanto quelle etichette ricorrenti in misura maggiore dell'1% delle risposte. In § 5.2.2 e 5.2.3, la presenza di etichette senza percentuali sottintende valori inferiori a quella soglia. Per meglio interpretare le percentuali, dopo la menzione di ogni punto si riporterà tra parentesi il numero totale delle risposte analizzate a proposito.

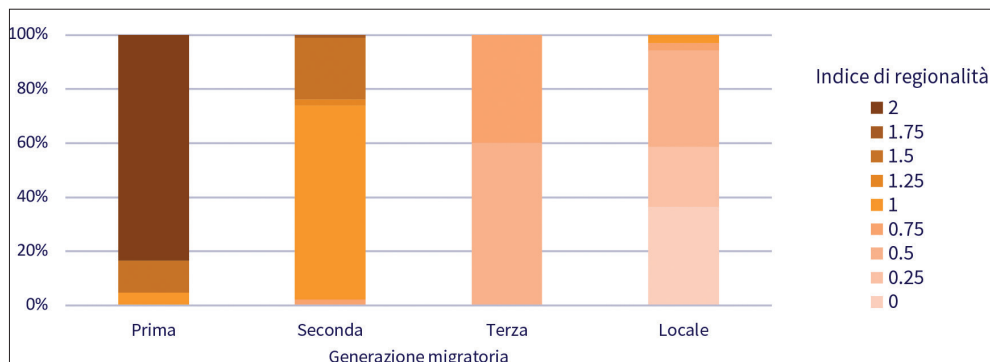


Grafico 3 – Rapporto tra generazione migratoria e IR degli studenti

5.2.1 Le lingue della famiglia

La prima domanda era dedicata a sondare il repertorio linguistico familiare. In particolare, agli studenti veniva chiesto di riportare la lingua madre dei genitori e dei parenti più stretti (nonni, fratelli e sorelle, altri membri della famiglia indicati singolarmente), nonché le loro eventuali lingue seconde. In merito alla lingua paterna (308 risposte), tra le lingue che ammontano a più dell'uno per cento delle risposte troviamo, oltre all'italiano (47,4%), il cinese (11,7%), l'albanese (4,2%), lo spagnolo (3,2%), il bengalese (3%), l'arabo (2,8%), il rumeno (1,6%), il cingalese, il tagalog (perlopiù denominato come filippino) e l'urdu (chiamato anche pakistano, 1,3%). Questi dati, che fanno riferimento alle sole indicazioni di lingue ufficiali, sono affiancati da una costellazione di menzioni di varietà regionali o dialetti, perlopiù italiani (come fiorentino, 2,6%; siciliano, 1,6%; aretino, 1,3%), del cinese di Wenzhou (1%) e dell'arabo marocchino (1,6%). Questa categoria di risposte viene espressa con strategie glottonimiche di varia natura, dal nome della varietà in isolamento (ad esempio, 'fiorentino'), alla formula 'dialetto/italiano x' (ad esempio 'italiano fiorentino') o a denominazioni sovralocali (ad esempio 'toscano'). Nella maggioranza delle risposte (74,3%) si ritrovano inoltre informazioni sulle ulteriori lingue di competenza del genitore: l'italiano è anche in questo caso la lingua più frequente, seguita, in quest'ordine, da inglese, francese, spagnolo, tedesco, cinese, albanese, greco. Crescono in proporzione anche i riferimenti a varietà e dialetti italiani, tra cui, in ordine di ricorrenza, di Firenze, Napoli, Arezzo, Roma e Sicilia, ma anche alla varietà del cinese di Wenzhou. I dati sulla L1 delle madri (306 risposte) mostrano ancora come le lingue più frequenti siano l'italiano (46,7%) il cinese (11,8%), l'albanese (4%), lo spagnolo (4%), il rumeno (2,7%), il bengalese (3%), l'arabo (2,3%), l'urdu

(1,6%), il tagalog (1,3%), mentre tra le risposte che fanno riferimento a varietà troviamo il fiorentino (3,3%), il siciliano (1,6%), l'aretino (1,3%), nonché la varietà marocchina dell'arabo (1,6%). Ancora una volta vi sono informazioni sulle lingue di ulteriore competenza della madre (78,1%) come l'inglese, seguito dall'italiano, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il cinese, l'albanese, l'arabo, l'hindi, il russo, il turco.⁸ Tra le varietà troviamo qui il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il sardo, il siciliano, nonché la varietà della città di Wenzhou.

I dati relativi alla generazione precedente (1216 risposte, unendo quelle relative ai nonni e alle nonne da parte di padre e madre) mostrano come la maggioranza dei nonni e delle nonne abbia come prima lingua l'italiano (45,5%), seguita da cinese (11,9%), albanese (4,2%), spagnolo (3,6%), arabo (2,4%), bengalese (2,4%), rumeno (1,9%), urdu (1,3%), cingalese (1,1%). Tra le varietà si notano il fiorentino (2,4%), il siciliano (2,1%) e l'aretino (1,4%); fuori dal panorama italiano, l'arabo marocchino (1,6%) e il cinese di Wenzhou (1,8%). Quasi la metà del campione dei nonni e delle nonne (40,4%) conosce inoltre altre lingue: in ordine di ricorrenza, sanno l'inglese, l'italiano, il francese, il cinese, il tedesco, l'arabo, l'albanese, il russo, lo spagnolo e il greco, il turco. Tra le varietà figurano il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il siciliano, il sardo e il calabrese, il milanese, il pugliese, il toscano, il romano; alcuni nonni e nonne conoscono anche il dialetto di Wenzhou.

Le informazioni sulla lingua parlata da fratelli e sorelle (334 risposte, unendo le due categorie) permettono inoltre di avere dati relativi alle nuove generazioni. I fratelli e le sorelle degli studenti hanno come prima lingua italiano (53%), cinese (16,5%), albanese (4,2%), arabo e spagnolo (3%), bengalese (2,4%) e urdu (1,5%). Per quanto riguarda le varietà, alcuni parlano fiorentino (3,6%), aretino (1,8%) o arabo marocchino (1,2%). La maggior parte dei fratelli e delle sorelle (73%) sa parlare anche in altre lingue, tra cui l'inglese, l'italiano, lo spagnolo, il francese, il tedesco, il cinese, il turco, il greco, l'arabo e il bengalese. Tra le varietà compaiono il fiorentino, il napoletano, l'aretino, il siciliano e il toscano, il pugliese e il romano; un piccolo numero di ragazzi parla il cinese di Wenzhou o una non meglio precisata varietà del Kosovo.

⁸ Curiosamente, il latino viene riportato in piccole percentuali tra le 'altre lingue' conosciute dai familiari.

5.2.2 Le lingue per comunicare, le lingue da tramandare

Una parte del questionario era dedicata a comprendere, al di là delle competenze linguistiche, quali fossero i codici più usati in famiglia per comunicare.

Dalle risposte riportate alla domanda 2 (300 risposte)⁹ si nota che la lingua preferita dai nonni per comunicare sembra essere l'italiano (19%), seguita da cinese (7,7%), spagnolo (3,7%), albanese (3,3%), rumeno (2,7%), bengalese (2,3%), arabo, urdu e cingalese (1,3%), tagalog e romani, denominato nei questionari come 'rom' (1%). Molte le varietà regionali qui menzionate, tra cui il fiorentino (16,7%), l'aretino (10%), il napoletano (7,7%), il siciliano (4,7%), il calabrese (2,3%), il toscano (1,7%), il romano e il sardo (1,3%), il milanese e il bolognese (1%); infine l'8% dei nonni parla spesso la varietà di Wenzhou, mentre il 2% usa l'arabo marocchino. Significativamente, nel momento in cui si osserva in che modo i nonni si rivolgono agli studenti, ossia alle generazioni più giovani (domanda 3, 295 risposte), si nota che l'italiano è presente in maniera maggiore (34,2%), seguito da cinese (11,2%), spagnolo (3,7%), albanese (3%), rumeno (2,7%), arabo e bengalese (2,4%), inglese (2%), urdu (1,7%), romani e macedone (1%). Tra le varietà figurano il fiorentino (16%), l'aretino (9,8%), il napoletano (4,7%), il siciliano (3%), il toscano (2,7%), il milanese (1,4%), il calabrese (1,9%); alcuni nonni parlano con i nipoti nella varietà di Wenzhou (6,4%), o in arabo marocchino (2%). Alcune lingue usate per comunicare tra le generazioni più anziane, come il cingalese e il tagalog, vengono usate meno per comunicare con i più giovani; al contrario fa il suo ingresso l'inglese come lingua veicolare.

La domanda 4 (310 risposte) chiede quale lingua o dialetto i genitori degli studenti usano più spesso per comunicare. Ancora una volta la lingua più presente nella comunicazione tra i genitori pare essere l'italiano (49,3%), seguito da cinese (10,3%), spagnolo (3,5%), rumeno e albanese (3,2%), bengalese e inglese (2,6%) e arabo (1,6%). Per quanto riguarda le varietà, il 18,7% menziona il fiorentino, l'aretino (5,5%), il napoletano (3,9%), il siciliano (1,3%); il 6,1 % degli studenti sente spesso usare dai genitori la varietà di Wenzhou (6,1%) e l'1,9% l'arabo marocchino. Nel rivolgersi ai loro fratelli o sorelle o ai loro stessi genitori (in altre parole, quando parlano a generazioni precedenti quella degli studenti, domanda 5, 308 risposte), i genitori degli

⁹ Questa domanda è stata a volte interpretata come una richiesta di commento sull'eventuale dialettologia dei nonni, per cui sono presenti risposte 'in negativo' (ad esempio 'non parlano dialetto') non computabili in questa sezione. Dal punto di vista metodologico, dal momento in cui in questo punto (così come nei prossimi) gli studenti erano liberi di articolare le proprie risposte dando più indicazioni linguistiche a seconda dei soggetti o delle circostanze commentate, si sottolinea che le percentuali che seguono faranno riferimento alla distribuzione di un idioma nel totale delle risposte ricevute.

studenti usano principalmente l'italiano (40,6%), il cinese (9,7%), lo spagnolo (5,8%), l'albanese (4,2%), il rumeno (2,9%), l'arabo (2,6%), il bengalese (2,3%), l'inglese (1,9%), l'urdu e il cingalese (1,3%). Passando alle varietà, abbiamo menzioni del fiorentino (14%), dell'aretino (6,5%), del napoletano (4,2%), del siciliano (2,6%), del calabrese (1,3%); la varietà di Wenzhou trova spazio nel 6,4% delle risposte e l'arabo marocchino nel 2,3%. Nel momento in cui i genitori si rivolgono invece agli studenti (domanda 6, 307 risposte), le lingue più utilizzate sono l'italiano (55,7%), il cinese (13,3%), lo spagnolo (3,9%), l'albanese (3,6%), il rumeno (2,9%), il bengalese (2,6%), l'arabo (2,3%), l'inglese (1,9%), l'urdu (1,3%). Nello stesso gruppo di risposte, il fiorentino è rammentato dal 17,6% degli studenti, l'aretino dal 6,8%, il napoletano e il toscano dal 2,3%, il siciliano dall'1,6%; la varietà di Wenzhou dal 3,2% e l'arabo marocchino dall'1,6%. Si nota come nel comunicare con generazioni diverse i genitori modulano il loro uso dell'italiano, che viene usato di meno nel momento in cui essi si rivolgono alle generazioni più anziane o ai loro stessi fratelli e sorelle. Diversamente, l'utilizzo dell'italiano aumenta nel momento in cui i genitori si rivolgono ai loro figli.

La domanda 7 (307 risposte) sposta il focus sugli studenti, chiedendo loro di elencare quali lingue e/o dialetti sono stati loro insegnati dai genitori. Delle risposte valide, il 63,8% dichiara di aver ricevuto un qualche insegnamento di italiano da parte dei genitori, ma anche di cinese (11,4%), inglese (4,6%), spagnolo (4,2%), albanese (3,6%), rumeno (2,9%), bengalese (2,6%), arabo (1,9%), francese (1,6%), urdu, cingalese e turco (1,3%). Qualche genitore ha anche insegnato ai figli qualcosa del proprio dialetto: le risposte riportano il fiorentino (11,4%), l'aretino (6,5%), il napoletano (4,2%), il siciliano (3,6%), il toscano (1,3%), ma anche il dialetto di Wenzhou (5,9%) e l'arabo marocchino (1,6%). I genitori sono quindi propensi a insegnare non solo la propria lingua madre: nel caso del francese e dell'inglese essi insegnano ai figli anche lingue che fanno parte del loro bagaglio di competenze linguistiche più ampio.

5.2.3 Il bagaglio linguistico degli studenti

Le domande da 8 a 14, dedicate a sondare l'universo linguistico degli studenti, permettono di conoscere la lingua madre degli studenti, di approfondire quale lingua è più usata nella comunicazione tra pari, ma anche verso quali lingue gli studenti mostrano sentimenti positivi, con quali codici entrano in contatto e in che modo.

I dati relativi alla lingua madre degli studenti (domanda 8, 308 risposte) ci confermano che, sebbene l'italiano sia la L1 della maggior parte degli studenti (59,1%), sono molte altre le lingue che entrano a questo livello nelle classi delle scuole italiane: al secondo posto c'è il

cinese (15,1%), seguito da spagnolo (3,2%), albanese (2,9%), bengalese (2,6%), rumeno (2,3%), urdu (1,6%) e tagalog (1%). Alcuni parlanti si dichiarano inoltre madrelingua di varietà non standard come il napoletano, l'arabo marocchino o il fiorentino. Il 4,5% degli studenti si definisce bilingue, elencando come L1 non solo l'italiano ma anche altre lingue: all'interno di questa percentuale la (esigua) maggioranza dichiara di essere bilingue italiano/fiorentino o italiano/spagnolo, seguita da bilingui italiano/albanese, italiano/marocchino, italiano/arabo, italiano/cinese e italiano/macedone.

Dalle risposte date alla domanda 9 (307 risposte) si ricavano informazioni relative alle lingue conosciute dagli studenti oltre alla loro lingua madre. Oltre alle ovvie menzioni dell'italiano, abbastanza autoesplicative per gli studenti di altra madrelingua, nei dati si osserva che l'inglese è estremamente rappresentato, con la quasi totalità degli studenti che dichiara di saperlo parlare a qualche livello (86%). Seguono il francese (50,5%), lo spagnolo (46,6%), il tedesco (4,9%), il giapponese (2,9%), il cinese (2,6%), l'arabo (2,3%), l'albanese, il coreano e il russo (1,6%), turco e romani (1,3%). Alcuni studenti hanno ritenuto opportuno segnalare la loro competenza in latino (5,2%), mentre altri hanno menzionato nelle loro liste il napoletano (1,6%), l'aretino (1,3%) e l'arabo marocchino (1,9%). Può sorprendere la presenza qui di alcune lingue, come il giapponese o il coreano, che fanno parte del bagaglio linguistico delle generazioni più giovani nonostante la loro assenza tra le lingue della famiglia o dell'istruzione formale. La ragione di questo va probabilmente cercata nella circolazione di prodotti culturali molto diffusi, come anime, manga o musica K-pop. Infine, entrano nel bagaglio linguistico degli studenti le lingue presenti nei curricula scolastici, come le lingue europee (inglese, francese, tedesco, spagnolo). L'impressione viene confermata dalle risposte alla domanda 10 (306 risposte), in cui viene chiesto agli studenti di specificare dove (e quando) hanno imparato le suddette altre lingue. La maggior parte fa riferimento alla scuola come contesto formativo (83,3%), ma discreta è anche la percentuale che si riferisce a un apprendimento avvenuto in contesto casalingo (18,9%); alcuni studenti hanno ricordato un viaggio o un soggiorno che li ha aiutati a imparare una nuova lingua (5,5%), altri invece (4,6%) hanno affermato di essere stati aiutati da qualche media (internet, videogiochi, televisione), di aver frequentato corsi di natura non scolastica (inclusi tentativi autodidatti; 3,9%) e di aver tratto beneficio da un contesto amicale alloglotto (3,6%).

Più della metà del campione mostra inoltre una conoscenza di varietà dialettali (domanda 11, 231 risposte). Le varietà più note sono il fiorentino (24,2%), seguito dal napoletano (19%), aretino (17,7%), siciliano (10,8%), romano (9,9%), toscano (6%), milanese (5,1%), calabrese (4,3%), sardo (3,9%), veneto (2,6%), pugliese (2,1%), barese, livornese, pisano e senese (1,3%). La competenza in varietà non

ufficiali riguarda sia le varietà dialettali italiane, ben conosciute anche tra gli studenti con madrelingua diversa dall'italiano, sia varietà ulteriori che fanno riferimento al retroterra migratorio degli studenti. Così tra gli studenti madrelingua cinese è noto il dialetto di Wenzhou (7,8%) e anche, in misura inferiore all'1%, il dialetto parlato nello Sichuan o nello JianXi. Tra i madrelingua spagnoli si fa invece rara menzione del Quechua, riportato come chechua o kechua, e dello yurimaguino, varietà di spagnolo parlata nella città peruviana di Yurimaguas. Per i parlanti madrelingua arabi le menzioni si limitano al berbero e al tangerino; mentre l'unico parlante swahili riporta di conoscere, seppur passivamente, il dholuo, riportato come joluo, una varietà nilotica facente parte della famiglia Luo, parlata in Kenya e Tanzania; si trova inoltre un riferimento all'indiano tra gli studenti bengalesi e una menzione del dialetto parlato nella città filippina di Iloilo tra gli studenti filippini.

Le domande 12-13 indagano le abitudini linguistiche degli studenti. Nell'indicare la lingua preferita nei contatti con i loro coetanei (domanda 12, 273 risposte), gli studenti hanno specificato che parlano principalmente in italiano (72,5%), ma anche cinese (15%), spagnolo (2,9%), albanese (2,6%), arabo, macedone e tagalog (1,1%). Al di là delle lingue ufficiali, alcuni studenti (8,8%) parlano con i loro migliori amici in fiorentino, ma anche in aretino (4%) o in napoletano (1,5%). La domanda 13 si articola invece in più nuclei tematici: si chiede agli studenti in che lingua guardano serie televisive e film (304 risposte), leggono (289 risposte) e sognano (286 risposte). Per quanto riguarda televisione e film, nelle risposte forniteci primeggia l'italiano (84,5%), seguito dall'inglese (15,8%), dal cinese (11,3%), giapponese (3,6%), spagnolo (2,3%), coreano e rumeno (1,3%). I dati sulla lettura sono anch'essi polarizzati verso l'italiano (86,8%); alcuni studenti leggono in cinese (12,5%), ma anche in inglese (9,7%), spagnolo (2,4%), coreano (1,4%) e rumeno (1%). La domanda sulla lingua dei sogni rileva che la maggior parte degli studenti dichiara di sognare in italiano (84,6%), ma anche in cinese (12,2%), inglese (5,6%), rumeno e spagnolo (1,7%), coreano e fiorentino (1%).

Infine, al punto 14 (301 risposte), gli studenti sono invitati a provare a enumerare le lingue parlate nella loro classe. Anche tra studenti della stessa classe non sembra esserci un accordo nell'enucleare le lingue. Ci sono studenti più o meno sensibili e consapevoli, così come esistono lingue più visibili di altre. Sono state riconosciute, oltre all'italiano, cinque lingue (22,5%), quattro (18,6%), due (14,9%), tre (14,6%), sei (10,6%), sette (7,3%), una (4,9%), otto (3,9%), nove (1,6%). Le lingue più riconosciute in classe sono il cinese (48,5%), l'albanese (35,9%), lo spagnolo (32,2%), il rumeno (26,9%), l'inglese (22,3%), l'arabo (19,3%), l'urdu (17,9%), il bengalese (17,6%), il tagalog (13,6%), il macedone, (8,6%), il cingalese (8,3%), il turco e il serbo (8%), il francese (6,3%), il portoghese (5,6%), il giapponese (5%),

lo swahili (4,3%), lo hindi, il polacco e il persiano (3,6%), l'amarico (2,7%), il somalo e lingue della Nigeria (2,3%), il romaní (2%), il curdo e il russo (1,3%). Molte le varietà che trovano spazio negli elenchi, tra cui l'arabo marocchino (25,6%), varietà del Kosovo (9%), lo spagnolo peruviano (5,3%), il napoletano (3,3%), il moldavo (2,7%), l'arabo egiziano e il fiorentino (2,3%), l'arabo algerino, l'aretino e il siciliano (1,7%), varietà del Canada (1,3%).

5.3 Gli atteggiamenti degli studenti nei confronti del parlare con un accento

5.3.1 Le domande di ricerca

Come esposto in § 4, una parte del questionario consisteva in una serie di domande a risposta chiusa, a cui gli studenti erano invitati a rispondere scegliendo una fra cinque possibili alternative, ricodificate su scala Likert, e dedicata a valutare se e come l'apprezzamento nei confronti del parlato 'con accento' fosse legato a determinate caratteristiche degli studenti stessi. Si intendeva saggiare la bontà dell'IR come fattore esegetico degli atteggiamenti linguistici; sono state inoltre formulate alcune ipotesi di ricerca puntuali che sono poi state sottoposte a verifica statistica:

1. gli studenti mostrano atteggiamenti neutri o, al massimo, leggermente positivi nei confronti degli accenti (in accordo con quanto già rilevato da Moran 2014);
2. sia gli studenti provenienti da una famiglia con esperienza migratoria con un più alto IR, sia gli studenti con una scarsa competenza linguistica nella lingua italiana possono mostrare atteggiamenti più negativi nei confronti del parlato con accento (vedi § 3 e Beinhoff 2014; Chan 2016; Hendriks, van Meurs, Reimer 2018; Smith, Nelson 2006);
3. il riconoscersi come parlanti con un accento può influire in negativo sugli atteggiamenti linguistici verso gli accenti.
4. indipendentemente dalla competenza in italiano e dall'IR, studenti con maggiore esposizione a diverse lingue possono mostrare atteggiamenti più positivi nei confronti del parlato 'con accento' (Byrnes, Kiger, Manning 1997). Questa ipotesi può riguardare sia studenti plurilingui o che hanno frequentato scuole di lingue, sia gli studenti che hanno avuto contatti con parlanti con un accento diverso dal proprio.

5.3.2 L'analisi statistica

Nella seguente sezione ci concentreremo sui dati provenienti dalla parte del questionario a risposte chiuse. Al questionario hanno risposto 294 studenti di età compresa tra gli 11 e i 21 anni ($M = 13,52$; $SD = 1,88$; 134 maschi e 160 femmine) e provenienti dalle cinque diverse scuole in cui sono state portate avanti le indagini sul campo. Come riportato in § 4.1, questa parte del questionario constava di sei domande volte a sondare l'apprezzamento verso chi parla con un accento (sia relativo a persone generiche, sia relativo ai compagni di classe o ai propri professori), a cui gli studenti potevano rispondere dichiarando la positività del loro atteggiamento a riguardo. Una analisi esplorativa relativa ai punteggi dati a ogni singola domanda mostra come, in genere, gli studenti che hanno risposto al questionario tendano ad avere un atteggiamento moderatamente positivo nei confronti dell'accento. Nel grafico 4 si osserva come questo valga soprattutto per la domanda più generica ('Se senti qualcuno che parla italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento), come ti senti?'), mentre non si registrano tendenze particolarmente evidenti per le domande relative a compagni di classe e professori.

Sulla base di quanto emerso, abbiamo quindi deciso di verificare statisticamente quali predittori determinano un maggiore o minore apprezzamento dell'accento. È stato necessario un pretrattamento dei dati per poter compiere le analisi statistiche adeguate. Ricordiamo che, onde evitare una polarizzazione verso risposte esclusivamente positive o percepite come più corrette, le risposte erano espresse in forma testuale piuttosto che numerica: pertanto, si è provveduto a ricodificarle assegnando dei valori su una scala di positività da 1 a 5. Per determinare l'attendibilità del costrutto è stato poi calcolato il valore dell'Alfa di Cronbach in R (RStudio Team 2022). Da ultimo, per fornire un indice di apprezzamento dell'accento è stata calcolata la media delle singole risposte fornite alle sei domande per ogni studente che ha risposto al questionario. In seguito a queste operazioni preliminari sono stati poi calcolati dei modelli di regressione lineare in cui è stato inserito l'indice di apprezzamento dell'accento come variabile dipendente. Per poter condurre correttamente l'analisi di regressione abbiamo provveduto a eliminare le celle mancanti per il set di predittori prescelti grazie alla funzione disponibile in R, `na.omit()`, imposta alla specificazione del dataset. Il nuovo dataset così ripulito consta di 267 risposte al questionario. Nel primo modello di regressione abbiamo inserito come predittori possibili le seguenti variabili: sesso; età; numero di lingue straniere conosciute; frequentazione di scuole di lingua; percezione di parlare con un accento diverso; competenza linguistica in italiano; numero di amici con un accento; esperienza con docenti con un accento; IR. A queste si è aggiunta l'interazione tra questi fattori e l'IR. In seguito,

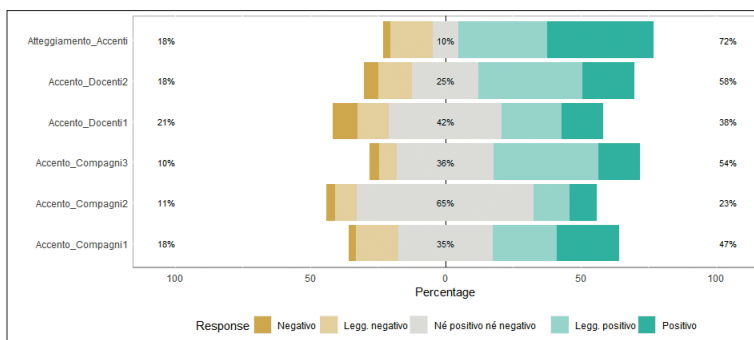


Grafico 4 Likert plot relativo alle domande 1-6 del questionario

attraverso la funzione `step()` si è effettuata una selezione di tipo *stepwise backward*, provvedendo a eliminare le variabili dotate di minore associazione con la variabile dipendente. Dal momento che alcuni dei predittori selezionati sono variabili di tipo continuo, per rendere più facile la lettura del modello e per avere in intercetta il valore medio si è provveduto a centrare i predittori (cf. Winter 2019).¹⁰

5.3.3 Risultati dell'analisi statistica

Il nostro indice di apprezzamento dell'accento si è dimostrato essere affidabile. Il calcolo dell'Alfa di Cronbach ha infatti permesso di ottenere un valore oltre la soglia di accettabilità ($\alpha = 0.74$). Come osservato anche dal grafico 4, la media dei risultati si attesta attorno a giudizi neutri, con una lieve tendenza verso un apprezzamento positivo ($M = 3,5$; $SD=0,72$). Il modello migliore di regressione lineare si è rivelato essere quello avente come predittori l'età, il numero di lingue straniere conosciute, la percezione di parlare con un accento diverso, la competenza linguistica in italiano, il numero di amici con un accento, l'esperienza con docenti con un accento e l'IR. Nel modello migliore di regressione sono state inoltre mantenute le interazioni tra IR e i predittori età, percezione di parlare con un accento diverso, competenza linguistica in italiano ed esperienza con docenti con un accento. Il modello selezionato mostra un valore di *Akaike Information Criterion* (AIC) di 554, rispetto al valore di AIC del

¹⁰ Nell'analisi di regressione, l'intercetta corrisponde al valore della variabile dipendente predetto dal modello eguagliando a zero i valori di tutte le variabili indipendenti. Centrando i predittori continui il valore in intercetta sarà invece da interpretare in relazione ai valori medi di ogni predittore.

modello di partenza, che risultava essere 563.¹¹ Il modello selezionato spiega inoltre il 14% della varianza ($R^2/\text{adj} = 0.14$). Sono stati quindi scartati come predittori il sesso e la frequentazione di scuole di lingue. Nella tabella 2 viene riportato in dettaglio il modello migliore di regressione lineare.

Tabella 2 – Modello di regressione lineare con indice di apprezzamento dell’accento come variabile dipendente. I predittori continui sono stati centrati e vengono riportati con la dicitura _c

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(> t)
(Intercept)	3.3438753	0.3409641	9.807	<2e-16 ***
Età	-0.0002891	0.0254495	-0.011	0.990946
Lingue_conosciute_c	0.1492354	0.0443613	3.364	0.000886 ***
AccentoDiversoY	-0.0459986	0.0882247	-0.521	0.602555
Competenza_ita_c	0.0265827	0.0529489	0.502	0.616070
Amici_accento_c	0.0472613	0.0143525	3.293	0.001132 **
Docenti_accentoY	0.1421237	0.1061983	1.338	0.181995
IR_c	-1.2363046	0.5675695	-2.178	0.030304 *
IR_c:Età	0.1084179	0.0423069	2.563	0.010963 *
IR_c:AccentoDiversoY	-0.2318503	0.1475396	-1.571	0.117319
RI_c:Competenza_ita	0.1901010	0.0798419	2.381	0.018002 *
RI_c:Docenti_AccentoY	-0.4027854	0.1652167	-2.438	0.015456 *

I risultati dimostrano che l’indice di apprezzamento dell’accento pare essere modulato dal numero di lingue conosciute, dalla quantità di amici con un accento e dall’IR. Gli studenti che conoscono un maggior numero di lingue valutano più positivamente l’accento; inoltre, più si hanno amici che parlano con un accento, più si apprezza il parlare con un accento. Al contrario gli studenti con un più alto IR, ossia gli studenti caratterizzati da una maggiore mobilità, apprezzano di meno chi parla con un accento.

11 Il parametro viene solitamente usato per valutare la qualità di un modello statistico rispetto a uno alternativo: il miglior modello è quello con il valore di AIC più basso. Seguendo le linee guida di interpretazione più accreditate, la differenza tra i due valori ottenuti (9) ci rivela che il modello di partenza, rispetto a quello ridotto mostrato in tabella 2, non può essenzialmente essere supportato (e che quindi l’operazione di riduzione ha migliorato notevolmente la bontà del modello: Cavanaugh, Neath 2019).

Sono state inoltre riscontrate tre interazioni significative. La correlazione tra IR ed età come rappresentata nel grafico 5¹² mostra che l'IR modula gli atteggiamenti nei confronti del parlato con un accento in maniera differente a seconda delle coorti di età. In altre parole, per gli studenti più grandi, maggiore sarà il tasso di mobilità e maggiore sarà l'apprezzamento verso chi parla con un accento; al contrario per gli studenti più giovani una maggiore mobilità avrà come conseguenza un apprezzamento minore verso l'accento.

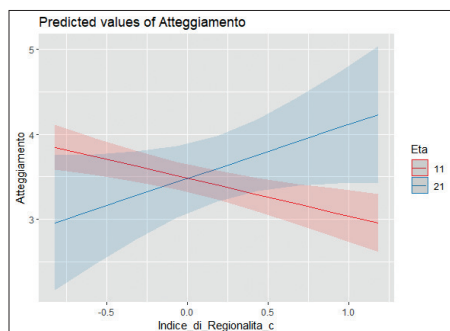


Grafico 5
Interazione tra IR (predittore centrato)
ed età nel determinare gli atteggiamenti
nei confronti dell'accento

Si osserva inoltre un'interazione tra competenza linguistica in italiano e IR. Dal grafico 6 si nota come per chi ha un'ottima padronanza della lingua italiana non vi è un effetto dell'IR; al contrario gli studenti con una minore competenza in italiano avranno atteggiamenti più negativi verso l'accento nel momento in cui hanno scarsi legami con il territorio.

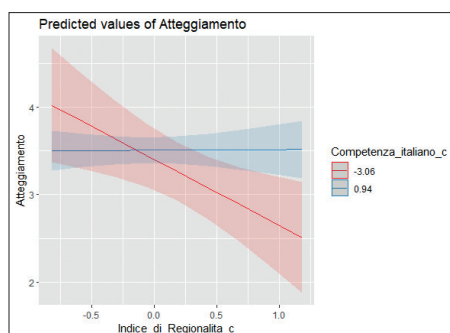
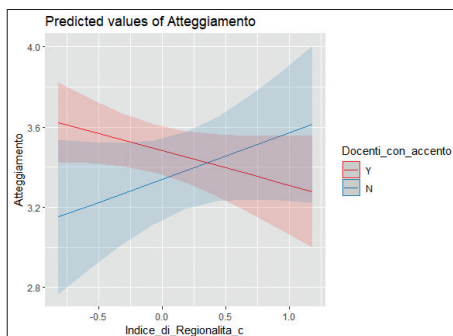


Grafico 6
Interazione tra IR (predittore centrato)
e competenza linguistica in italiano
(predittore centrato) nel determinare
gli atteggiamenti nei confronti
dell'accento

12 Si noti che nei grafici, così come nella tabella 2, sono riportati i valori dei predittori centrati e non i valori assoluti.

Infine, è stata riscontrata un'interazione statisticamente significativa tra IR e l'aver avuto docenti che parlavano con un accento. La direzionalità di questa interazione è illustrata nel grafico 7, in cui si osserva che l'effetto dell'IR modula gli atteggiamenti di chi ha avuto o meno esperienza di docenti con un accento. Gli studenti che hanno un alto IR, ossia scarsi legami con il territorio e un'alta mobilità familiare, mostrano atteggiamenti positivi verso l'accento se non hanno avuto esperienza di docenti con un accento diverso dal loro. In altre parole, per gli studenti che non hanno fatto esperienza di docenti con un accento, l'atteggiamento positivo aumenta all'aumentare della mobilità. Al contrario, l'atteggiamento positivo verso gli accenti diminuisce drasticamente per quegli studenti meno locali e che hanno fatto esperienza di un docente con un accento. In questo caso, per gli studenti che hanno fatto esperienza di docenti dotati di accento, l'atteggiamento positivo è inversamente proporzionale alla mobilità.

Grafico 7
Interazione tra IR (predittore centrato)
e l'aver fatto esperienza di docenti
che parlavano con un accento



Le analisi statistiche hanno pertanto contribuito a svelare in che modo gli atteggiamenti verso il parlato con un accento possono variare al variare di alcune caratteristiche che riguardano i parlanti e il loro incontro con la diversità linguistica.

6 Discussione

In virtù della duplice prospettiva adottata, i dati di natura qualitativa sono commentati prima di quelli quantitativi.

6.1 Il panorama linguistico delle classi italiane

La ricerca mostra che le classi delle scuole italiane sono, a tutti gli effetti, il luogo privilegiato per favorire l'incontro con il multilinguismo. Significativamente, i dati permettono anche di gettare luce su quanto avviene all'interno delle famiglie con passato migratorio. Si nota così come la percentuale di persone che dichiarano di avere come L1 l'italiano aumenti gradualmente nel passaggio da una generazione all'altra: si va dal 45,5% dei nonni, al 46,7-47,4% dei genitori, per terminare con il 53-59,1% delle nuove generazioni. Questo incremento dell'italofonia è sicuramente da porre in relazione al costante aumento degli studenti di seconda generazione in Italia (MIUR 2021): non a caso, il nostro campione comprende circa il doppio di studenti di seconda generazione rispetto a quelli di prima. Le scuole in cui sono stati raccolti i dati sono difatti scuole situate in territori interessati da una presenza migratoria oramai stabile e consistente (come alcune scuole della piana fiorentina, in cui gli studenti con retroterra migratorio cinese rappresentano oltre il 50% della popolazione studentesca). Oltre a ciò, la predominanza dell'italiano nel repertorio linguistico degli studenti è anche sostenuta dal maggiore utilizzo di questa lingua che genitori e nonni mostrano nel momento in cui comunicano con i figli, rispetto a quanto avviene quando invece comunicano tra loro. Nella comunicazione familiare alcune lingue sembrano quindi seguire schemi generazionali. È il caso, ad esempio, del cingalese: questa lingua sembra essere principalmente legata alle generazioni più anziane, tanto che si ritrova nel parlato dei nonni o nel momento in cui i genitori si rivolgono ai nonni degli studenti. Già nella generazione dei genitori fa invece ingresso l'inglese, usato evidentemente come lingua veicolare. A proposito di 'nuove lingue', colpisce la presenza del giapponese e del coreano tra gli idiomi di cui gli studenti dichiarano avere qualche tipo di competenza. Prendendo in considerazione le risposte alla domanda 13, risulta plausibile l'ipotesi che questi dati possano esser collegati alla funzione catalizzatrice della cultura popolare estremo-orientale per l'avvicinamento studentesco all'apprendimento di specifiche lingue. Nel caso del giapponese, se all'inizio degli anni Novanta si parlava di attrattive legate al mondo economico e del lavoro (Oxford et al. 1993), adesso si discute di un *Japanese popular culture effects argument* (Armour, Iida 2016) a favore degli effetti motivanti di manga, videogiochi e

generi musicali nello studio della lingua.¹³ Nel nostro caso sembrerebbe trattarsi perlopiù di apprendimento informale (non strutturato, spontaneo e legato agli interessi personali): dal momento in cui questa specifica modalità è ancora largamente da esplorare (Alsubaie, Alabbad 2020), indagini nelle scuole potrebbero far luce sull'estensione di questo fenomeno in Italia e, per esempio in ottica longitudinale, osservare se possa condurre a un'effettiva intenzione di intraprendere un percorso di studi formali pertinente. In parallelo, la rilevanza delle culture estremo-orientali potrebbe avere l'effetto di aumentare la visibilità dei relativi idiomi in classe. Se il giapponese appare in un notevole 5% delle risposte al punto 14 è principalmente a causa della presenza di una singola studentessa di terza media con madre giapponese e padre italiano, dichiaratamente madrelingua italiana con competenze anche in giapponese: tanto è bastato perché i compagni riconoscessero il giapponese come lingua della classe.

Al di là del *quanto* una lingua venga rappresentata e individuata nelle classi italiane, il *come* essa faccia la sua comparsa può essere oggetto di approfondimento, come evidenzia quella corrente di studi glottonimici che interpreta l'esatta forma d'espressione come un indizio sociolinguistico importante della percezione che il parlante ha delle proprie (o altrui) varietà e comunità, nonché del suo legame con esse (Iannàccaro, Dell'Aquila 2007). Nelle nostre risposte, abbondano forme glottonimiche espresse tramite patrimonimi (iraniano, nigeriano, etiope, indiano, srilankese, bangladesi...) o toponimi (Somalia, Moldavia...), nonché formazioni derivate originali (bangladeshiano, etiopiano...). Chiamati a esprimere classificazioni di varietà, i parlanti possono supplire alla relativa scarsità di informazioni linguistiche a loro disposizione con riferimenti alla realtà etnica/geografica dove si pensa che queste vengano parlate (Bounds 2015). L'esistenza di entità territoriali con determinati confini politico-amministrativi e di specifiche comunità etnico-geografiche porta quindi gli studenti a supporre che esista un'altrettanta realtà linguistica definita (Anderson 1983). Al di là dei limiti oggettivi delle conoscenze studentesche, queste scelte possono sottendere meccaniche ideologiche più sottili. Nella sua tassonomia glottonimica, Dal Negro (2011, categoria e) commenta che l'utilizzo di nomi di nazionalità per riferirsi a lingue in realtà non esistenti (ad esempio pakistano, abbondantemente presente anche nel nostro campionario) può sottintendere una volontà di adattare una realtà linguistica complessa non-europea all'ideologia linguistica dominante in Europa (una singola lingua per nazione). Questa intenzione e, di conseguenza, questi glottonimi possono essere espressi

13 Per il coreano, si veda ad esempio Keith 2019.

anche dagli stessi nativi. Da questo punto di vista, colpisce una forma analoga ma evidentemente iperonima (nei termini di Dal Negro, a cavallo con la categoria b): africano. Per contro, in etichette di lingua come 'kosovaro/Kosovo', derivate di fatto da una differenziazione diatopica (nello specifico caso, dell'albanese), Dal Negro (2011, categoria c) vede una chiara volontà di esprimere una distintività nazionale tramite una distintività linguistica. Infine, per quanto riguarda i sopramenzionati glottonimi derivati, Iannàccaro e Dell'Aquila (2007) ipotizzano che questi possano essere tentativi di esprimere un'etichetta specifica e non ambigua per il proprio idioma locale (senza cioè rifugiarsi nel generico 'lingua/dialetto di x') laddove non si abbia a disposizione il termine autentico. Questi glottonimi non farebbero parte del repertorio spontaneo dei parlanti, ma emergerebbero soltanto su sollecitazione del ricercatore. Qualcosa di simile potrebbe essere successo nel concepimento del ridondante 'macedonese' coniato da una studentessa di terza media per riferirsi alla lingua parlata dai nonni.

Anche i riferimenti ai dialetti nelle nostre domande a risposta aperta non mancano di elementi d'interesse. Anzitutto, anche considerando la discrepanza tra il numero complessivo di risposte, è notevole la maggior consistenza delle percentuali sui dialetti italiani emersa in risposta alla domanda 11 rispetto alla domanda 7. In altre parole, gli studenti che dichiarano di avere qualche competenza dialettale sono di più di quanti abbiano ricevuto un insegnamento dai genitori a riguardo. Senza pretesa di esaustività, è possibile ipotizzare quattro diversi scenari per spiegare questo dato.

- a. Gli studenti potrebbero aver appreso il dialetto dai genitori (o dai nonni) tramite il parlato rivolto a loro senza che questa attività sia stata intenzionale. Questa interpretazione si attaglia in particolare al fiorentino, in cui le percentuali ricavate dalle risposte alla domanda 6 (come i genitori si rivolgono agli studenti) sottendono un numero molto simile a quelle della domanda 11. L'aretino sembra invece essere più circoscritto alle comunicazioni con i nonni e dei nonni in generale.
- b. Gli studenti potrebbero aver appreso il dialetto in famiglia ma non tramite parlato rivolto a loro. La realistica di questo scenario è stata provata in studi longitudinali sull'apprendimento del dialetto nei primi mesi di vita (Ghimenton 2013).
- c. Il dialetto potrebbe venire appreso in risposta alla necessità di creare coesione di gruppo tra pari (Moretti 2014). Tuttavia, le risposte alla domanda 12 riguardo alla comunicazione con i migliori amici non sembrano puntare in questa direzione, anche se non si possono escludere altri contesti amicali non coperti dalla specificità della domanda, circoscritta alla comunicazione con il proprio migliore amico.

- d. La ricorrenza del dialetto in forme d'intrattenimento potrebbe aver indotto gli studenti a dichiarare una qualche competenza a riguardo, in analogia con quanto osservato per il giapponese e il coreano. Non mancano studi che documentano le nuove 'vetrine' di dialetti come il romano e il napoletano, che diventano tratti distintivi di serie e musica contemporanee. (Nodari 2014; Aletta 2021; Barco, Marra 2021)

Sembra che non manchino le occasioni per gli studenti per portare avanti a qualche livello quel bilinguismo italiano/dialetto che tanto è stato discusso sulla base di dati nazionali (Dal Negro, Vietti 2011). La ricorrenza del fiorentino in risposta alla domanda 11 relativa ai dialetti conosciuti dagli studenti non deve passare inosservata. Questa etichetta compare anche nelle risposte degli studenti di Firenze, sia locali che non, e la sua identificazione come 'dialetto' non è equivoca dal momento in cui la domanda esplicitava chiaramente di indicare i dialetti conosciuti, differentemente da altre domande che usavano il concetto di 'lingua' (ad esempio 8-9). In queste ultime domande il fiorentino compare in pochissime occorrenze (< 1%), mentre è rappresentato in piccole percentuali nelle L1 dei membri della famiglia e, in misura più consistente, nelle 'altre lingue' della famiglia. Questa distribuzione suggerisce che, nel momento in cui gli studenti sono chiamati a descrivere il proprio repertorio, non hanno difficoltà a associare il fiorentino al 'dialetto', in netto contrasto con il proverbiale rifiuto popolare descritto, ad esempio, agli albori della dialettologia toscana (Giacomelli 1975) e in sintonia con i dati qualitativi raccolti in Piccardi (2018). Dal punto di vista interpretativo, si può supporre che una maggiore consapevolezza sulla differenziazione funzionale dei codici (Dal Negro 2011, 197) stia lentamente prendendo piede nel capoluogo toscano. Tra le denominazioni di dialetti degne di nota riportiamo quelle per la varietà di Roma: sempre 'romano' e mai 'romanesco' ma, in probabile accezione valutativa, in una occasione (uno studente fiorentino di terza media) 'romanaccio' (cf. Bernhard 2004).

6.2 Gli atteggiamenti degli studenti verso l'accento

I risultati dell'analisi statistica hanno parzialmente confermato le nostre ipotesi di partenza. In generale, l'IR si è rivelato una strategia di concettualizzazione fruttuosa del retroscena migratorio degli studenti, agendo sia come predittore singolo, sia in interazione con altre tre variabili, nel modulare gli atteggiamenti degli studenti. La realtà fluida delle famiglie con passato migratorio viene quindi efficacemente rappresentata tramite l'utilizzo di un parametro che considera i legami con il territorio. L'IR rende conto, inoltre, della mobilità italiana interna, fenomeno che ha cambiato sicuramente connotati rispetto alla

grande stagione migratoria interna degli anni Cinquanta-Sessanta, ma che non è mai sparito del tutto. È stata anzi osservata una ripresa del fenomeno migratorio interno, seguendo la direzione sud-nord, proprio a partire dagli anni Novanta (Pugliese 2006; Berti 2008). La mobilità, piuttosto che la migrazione, torna così a essere così un fenomeno rilevante per i flussi lavorativi e scolastici e ha senz'altro un impatto sui possibili incontri linguistici e sull'esperienza che si ha di diversi accenti non standard e non nativi. Dal punto di vista statistico, rimangono da dimostrare i vantaggi di considerare la mobilità come un fattore continuo piuttosto che concettualizzare la migrazione come evento unico e definitorio, classificando i parlanti secondo la loro generazione migratoria. In generale, categorizzare costrutti che possono essere rappresentati come continui non è consigliabile a causa, tra altri fattori, della perdita di informazione sulle distribuzioni interne ai raggruppamenti (ad esempio Birdsong 2016, 92-5). Come mostrato nel grafico 3, regionalità e generazione sono in larga parte correlati ma, essendo basati su principi diversi, non completamente sovrapponibili. Sarà di futuro interesse provare l'efficacia delle due variabili sullo stesso campione di dati in parallelo, per valutare se il criterio per generazione è capace di spiegare tendenze diverse rispetto alla regionalità o se ne costituisce soltanto una versione meno granulare (per un approccio simile cf. Piccardi, Nodari, Calamai 2022).

Per quanto riguarda l'ipotesi 1, abbiamo osservato una valutazione leggermente positiva nei confronti del parlato 'con accento' e non abbiamo riscontrato polarizzazioni particolarmente negative per nessuna delle domande, in linea con quanto già osservato negli studi di riferimento. L'atteggiamento neutro o positivo può dipendere da diversi fattori (Moran 2014). Anche se le domande erano formulate in maniera generica (vedi Appendice), l'aver somministrato il questionario in ambiente scolastico può aver influenzato gli studenti a dare risposte positive in merito all'apprezzamento della diversità linguistica. Per quanto l'apprezzamento nei confronti degli accenti sia meno soggetto a sanzione rispetto ad altri atteggiamenti percepiti più nettamente come razzisti o discriminatori (Ng 2007) si può comunque ipotizzare che una risposta esplicitamente negativa venga percepita come sanzionabile da parte degli studenti. Questo è ancor più vero poiché le scuole in cui sono stati raccolti i dati sono comunque inserite in progetti dedicati a una sensibilizzazione nei confronti delle diversità linguistica e culturale. Il risultato positivo può quindi essere interpretato come una volontà di adeguarsi alle aspettative da parte degli studenti, ma anche come il genuino esito di una serie di azioni didattiche che hanno portato a migliorare la valutazione degli accenti.

In merito all'ipotesi 2, è stato confermato come un'alta mobilità sia associata ad atteggiamenti più negativi verso il parlare con un accento, mentre una scarsa competenza linguistica di per sé non determina atteggiamenti più negativi. Altri studi hanno dimostrato come le

situazioni di mobilità possono modificare gli atteggiamenti linguistici dei parlanti: i parlanti definiti «super-mobil» (Blommaert 2013; König 2020) entrano infatti in contatto non solo con altre varietà di lingua, ma anche con diversi mercati linguistici, con ideologie linguistiche differenti, con diverse valutazioni sociali legate ad accenti non standard o non nativi (Heller 2007; Regan, Diskin, Martyn 2016; Marzo, Natale, De Pascale 2021). In alcuni lavori condotti in contesti di lingue patrimoniali è stato osservato che i parlanti di prima generazione tendono a valutare positivamente il loro essere giudicati ‘senza accento’ nel momento in cui parlano la lingua del paese ospite. Al contrario, i parlanti «super-mobili» di seconda o terza generazione valutano negativamente il loro parlare la lingua patrimoniale con l’accento della lingua dominante, poiché tendono a essere considerati come parlanti meno autentici e non legittimi (Zendt 2014; Abtahian, Quinn 2017; König 2020). Per i parlanti con scarsi legami territoriali il possedere un accento (che sia l’accento della lingua del paese ospite o che sia l’accento nativo) è spesso messo in rapporto con il possedere repertori linguistici troncati e con un senso di sradicamento linguistico. È pertanto possibile che gli studenti con un alto tasso di mobilità (ossia – lo ricordiamo – con un alto IR) riflettano il loro desiderio di appartenenza linguistica giudicando negativamente un accento altrui che non riconoscono come il proprio accento nativo. Con il passare degli anni, una mobilità maggiore sembra invece favorire l’apprezzamento della varietà linguistica, come osservato dall’interazione tra IR ed età.

Sempre in relazione all’ipotesi 2, l’IR interagisce anche con altri fattori, come l’età, la competenza linguistica e l’aver fatto esperienza di docenti con un accento, mentre non sembra modulare significativamente il numero di lingue conosciute, l’aver avuto amici con un accento o il percepirsi parlare con un accento. Come osservato in altri studi, non sempre il plurilinguismo dei parlanti dipende dall’IR: in alcuni casi le situazioni sociolinguistiche fanno sì che anche individui altamente stanziali siano plurilingui, mentre in altre situazioni la mobilità a qualsiasi raggio (tra paesi, regioni, ecc.) impatta sul plurilinguismo, favorendo sia l’acquisizione di altre varietà di lingua, sia la consapevolezza del multilinguismo endogeno della società (Mikulaco 2018; Walworth et al. 2021). Nei dati a nostra disposizione è invece probabile che una maggiore esposizione al multilinguismo possa essere un fattore cruciale nel determinare un maggior apprezzamento verso chi parla con un accento. L’avvicinarsi alla maggiore età può infatti corrispondere a una maggiore consapevolezza: crescendo gli studenti acquisiscono le norme sociolinguistiche adulte e portano a termine lo sviluppo della propria competenza metalinguistica e metapragmatica; le loro reti sociali consentono inoltre di avere contatti più ampi rispetto ai bambini più piccoli, e la loro mobilità può incrementare il loro desiderio di sentirsi affiliati a realtà sovralocali in cui la diversità linguistica viene apprezzata (Kerswill 1996).

Le interazioni riscontrate tra l'IR e competenza linguistica, e tra IR e aver fatto esperienza di docenti con un accento, paiono inoltre dimostrare che l'IR entra in gioco principalmente nel momento in cui si ha a che fare con il contesto scolastico e con l'esperienza più prettamente istituzionale del parlare con un accento. Se cioè non c'è differenza per chi ha avuto o meno amici con un accento, l'aver avuto un docente con un accento fa peggiorare sensibilmente gli atteggiamenti degli studenti più mobili e meno locali. Probabilmente ciò si spiega alla luce del rapporto che intercorre tra accento, intellegibilità e comprensibilità: per gli studenti meno locali l'accento dei docenti può, in un primo momento, sfavorire la comprensione e peggiorare quindi gli atteggiamenti verso la diversità linguistica. Il rapporto tra accento e comprensibilità non è però unidirezionale: un parlato con accento non incide per forza sulla comprensibilità di un messaggio poiché gli ascoltatori sono in grado di attivare strategie di adattamento e comprendere anche un parlato con un forte accento non nativo (Munro, Derwing 1995; Bradlow, Bent 2008). Cionondimeno, pare che gli ascoltatori debbano comunque fare un ulteriore sforzo cognitivo per comprendere il parlato con accento, e questo può quindi essere motivo di svalutazione quando viene richiesto a uno studente non madrelingua, il quale potrebbe esperire maggiori difficoltà scolastiche (Munro, Derwing 1995). L'interpretazione di questo risultato è corroborata anche dall'interazione rilevata tra IR e competenza linguistica. Se non c'è sostanziale differenza tra gli atteggiamenti di studenti locali e meno locali quando questi hanno buoni livelli di competenza in italiano, è tra studenti meno locali e con minore competenza linguistica che si riscontrano atteggiamenti diversi e, in genere, più negativi. Per gli studenti meno locali, con eventuali passati migratori alle spalle e con una competenza linguistica in italiano non ancora pienamente raggiunta, viene confermata quindi l'ipotesi 2. Il parlare con un accento può essere stigmatizzato proprio perché gli studenti con minore competenza linguistica percepiscono l'accento altrui come elemento di disturbo che non aiuta la loro già ridotta comprensione linguistica. Sono inoltre proprio gli individui con un passato migratorio ad avere spesso visioni più conservative nei confronti della variazione linguistica, dato che l'allinearsi ai valori della classe media e bianca viene visto come un modo per accedere a condizioni di vita migliori. Per gli studenti caratterizzati da un alto tasso di mobilità con una ridotta competenza in italiano si riscontra pertanto un apprezzamento positivo verso il possedere una varietà standard percepita come priva di accento, dotata di maggiore capitale linguistico (Dee, Henkin 2002; Bustos Flores, Smith 2009).

Non è stata confermata l'ipotesi 2a, che postulava atteggiamenti più negativi verso l'accento altrui tra gli studenti che si riconoscevano come parlanti con un accento. La mancata relazione tra l'aver un accento e atteggiamenti linguistici più o meno positivi può essere

giustificata chiamando in causa diverse spiegazioni. Possedere un accento (sia esso non standard o non nativo) è un tratto che si tende ad associare agli altri e che permette di categorizzare il modo in cui gli altri parlano, piuttosto che essere un qualcosa riferito a sé (Lippi-Green 2012); a ciò si aggiunga che, a differenza della competenza linguistica in italiano, che può essere misurata anche con i voti scolastici, l'essere consapevoli del proprio accento è una misura prettamente soggettiva che dipende dalla consapevolezza che gli studenti hanno del proprio profilo linguistico. Inoltre è possibile che per gli studenti il significato e le implicazioni dell'etichetta 'accento' possano essere, a volte, poco chiari e ambigui, ed è probabile che le loro risposte possano essere influenzate dall'interpretazione che viene data al significato del termine (cf. Nodari, Calamai c.d.s.). Infine, anche parlanti locali possono essere consapevoli di avere un accento, e il sentimento di orgoglio che può associarsi alla propria varietà linguistica locale può far sì che non si abbiano atteggiamenti negativi verso il parlato altrui (Calamai 2017).

I dati paiono infine confermare, seppur parzialmente, l'ipotesi 3: sia l'esperienza amicale della diversità linguistica, sia l'esposizione a un maggior numero di lingue porta con sé atteggiamenti più positivi verso il parlato accentato. In questo caso però l'effetto positivo si riscontra solo per una esposizione informale o, probabilmente, dipendente dalla propria esperienza di vita. Non è infatti la frequentazione di scuole di lingue a migliorare gli atteggiamenti, bensì l'essere a tutti gli effetti individui plurilingui o essere inseriti all'interno di reti amicali multilingui. Come osservato in alcuni studi dedicati alla classe docente (cf. De Angelis 2011), spesso gli insegnanti di lingue tendono ad avere visioni conservative nei confronti degli accenti non nativi, e considerano particolarmente importante l'apprendere una pronuncia quanto più simile a quella nativa, e possono perciò portare alla svalutazione degli accenti più lontani dallo standard. Pertanto, gli studenti che frequentano corsi di lingue possono essere portati a valutare ancor più positivamente solo le pronunce standard delle lingue da essi studiate per influenza dei loro stessi docenti. Questo effetto potrebbe aver agito in contrasto con la direzionalità attesa (maggiore esposizione equivale a maggiore apprezzamento dell'accento), di fatto appiattendola. Il risultato è inoltre in linea con quanto osservato in altri studi (cf. ad esempio Dewaele, McClosky 2015), in cui si rileva un atteggiamento più negativo verso gli accenti stranieri da parte di quegli individui che conoscono più lingue a un livello più alto e in maniera formalizzata, mentre gli atteggiamenti più positivi si riscontrano tra gli individui cresciuti in un ambiente etnicamente diverso e che hanno vissuto all'estero. Anche in questo caso, dunque, gli atteggiamenti verso gli accenti vengono migliorati dall'esperienza viva dell'aver vissuto in un ambiente multilingue e plurilingue, piuttosto che dall'esposizione formale a diverse lingue in contesti scolastici e parascolastici.

7 Conclusioni

L'indagine empirica ha permesso non solo di ottenere dati di prima mano, qualitativi e quantitativi, ma anche riflessioni di metodo. Sul piano linguistico la complessità multiculturale e multilingue delle classi italiane, popolate sempre più da seconde generazioni e da studenti con retroterra migratori, sembra puntare a una messa in discussione del cosiddetto *habitus* monolingue ancora presente in ambiente scolastico, in cui viene tenuto in grande considerazione solo il possesso della varietà standard della lingua nazionale (Gogolin 1997; Lippi-Green 2012). La scuola italiana, che per tradizione ha da sempre promosso l'insegnamento esclusivo della varietà standard, screditando sia i parlanti non nativi, sia i parlanti di varietà dialettali e regionali, è oggi chiamata a rispondere alle nuove sfide della superdiversità, promuovendo il mantenimento delle lingue patrimoniali e favorendo l'apprezzamento per le pronunce non standard contribuendo così al benessere generale degli studenti.

È stato messo in luce come le classi italiane sono a tutti gli effetti un *habitat* multilingue, in cui convivono lingue e dialetti. Significativamente, non sono solo le lingue della famiglia a entrare in classe, bensì anche altre lingue o varietà locali di cui gli studenti fanno conoscenza grazie ai loro consumi culturali, come per il giapponese, o per alcune varietà dialettali italiane. Al di là delle reali competenze linguistiche, nelle classi italiane diversi codici linguistici sono quindi compresenti, dando vita a degli scenari che ricordano da vicino casi di *polylinguaging* (Jørgensen 2008; Jørgensen et al. 2011). Le diverse strategie glottonimiche utilizzate dagli studenti ribadiscono inoltre come alcuni codici (siano essi lingue, dialetti, varietà delle lingue nazionali) abbiano uno statuto ontologico, essendo percepite come delle entità dai confini definiti. È stato inoltre messo in luce come il plurilinguismo degli studenti può avere un effetto sugli atteggiamenti verso il parlato con accento. Per quanto il rapporto tra multilinguismo e atteggiamenti positivi verso il parlare con un accento non sia così diretto, gli studenti mostrano tutti un moderato apprezzamento verso il parlare con un accento, e questi atteggiamenti si riscontrano soprattutto tra chi ha fatto un'esperienza informale di incontro con la diversità linguistica, come conoscere più lingue o conoscere amici che hanno un accento diverso dal proprio. L'esperienza della diversità si conferma, ancora una volta, come la chiave del cambiamento: il coinvolgimento emotivo – come l'aver amici che parlano con un accento – è inoltre l'elemento fondamentale per far sì che i nostri atteggiamenti cambino in positivo.

Sul piano metodologico, l'utilizzo di metodi sia quantitativi sia qualitativi ha permesso di attingere non solo agli atteggiamenti degli studenti, ma anche alle voci degli studenti. Negli studi dedicati al cosiddetto *language regard* è stata più volte ribadita l'importanza di

indagare il sentimento linguistico dei parlanti sia nel momento in cui sono ascoltatori, sia nel momento in cui essi stessi esprimono attivamente giudizi nei confronti dei codici linguistici (Preston 2018; 2019). La doppia anima del questionario sociolinguistico aveva proprio lo scopo di porre gli studenti nella condizione al tempo stesso di valutatori della *performance* linguistica altrui e di parlanti. Solo grazie alle domande a risposta libera è stato così possibile rilevare quella costellazione di strategie glottonimiche che permettono di gettare luce su quali codici linguistici abbiano effettivamente salienza per i parlanti. D'altro canto, il questionario a risposta chiusa ha consentito di mettere a fattore le esperienze individuali avvenute nella vita degli studenti come possibile elemento di cambiamento dei propri atteggiamenti. Metodologie etnografiche, come le osservazioni partecipanti e i *focus group*, potranno integrare la nostra conoscenza sugli atteggiamenti e sulla coscienza linguistica dei parlanti con la pratica linguistica quotidiana nei contesti scolastici. Una maggiore consapevolezza di ciò che avviene, sul versante linguistico, all'interno delle aule, può senz'altro supportare gli insegnanti nel riconoscimento attivo del valore del multilinguismo.

Appendice

Questionario

Informazioni biografiche

Tu sei?

Quanti anni hai?

Che classe frequenti?

In quale nazione sei nato? (ad esempio Italia, Albania, Cina, Francia ecc.)

Se sei nato all'estero, da quanto tempo vivi in Italia?

Dove abiti adesso?

Dove sono nati il tuo papà e la tua mamma?

Dove sono nati: nonno paterno – nonna paterna – nonno materno – nonna materna?

Qualche volta nella vita tu o i tuoi familiari siete andati a vivere in altre regioni del tuo Paese d'origine oppure vi siete trasferiti in altre nazioni? Se sì, dove e quando?

A quale età?

Fuori dall'orario scolastico frequenti (o hai frequentato in passato) un corso in un'altra lingua? (per es. scuola in lingua inglese, cinese, araba, cingalese, scuola coranica, ecc.) (Sì/ No)

Come vai in 'italiano'? (☐ molto male ☐ appena sufficiente ☐ sufficiente ☐ bene ☐ molto bene)

Quando parli italiano, pensi di avere una pronuncia diversa dai tuoi compagni di classe? (Sì/No)

Sezione 1 – Le lingue nella mia famiglia

Che lingue conoscono i tuoi parenti? (nelle righe vuote puoi aggiungere: altri fratelli e sorelle, zii materni e paterni e tutti i familiari che vuoi prendere in considerazione). Puoi indicare anche i dialetti!

	Lingua madre	Altre lingue
Nonno paterno		
Nonna paterna		
Nonno materno		
Nonna materna		
Papà		
Fratello		
Sorella		
Mamma		
Altri membri della famiglia		

Qual è la lingua o il dialetto che i tuoi nonni parlano più spesso?
Che lingua o il dialetto usano i tuoi nonni quando parlano con te?
Qual è la lingua o il dialetto che i tuoi genitori parlano più spesso?
Che lingua o dialetto usano i tuoi genitori quando parlano con i nonni o con i loro fratelli e sorelle?
Che lingua o dialetto usano i tuoi genitori quando parlano con te?
Che lingua ti hanno insegnato i tuoi genitori? Ti hanno insegnato solo la tua lingua madre o anche il dialetto?
Qual è la tua lingua madre?
Quali altre lingue conosci oltre alla tua lingua madre?
Dove e quando le hai imparate?
Conosci anche dei dialetti? Se sì, di che dialetti si tratta? Li sai parlare o sei solo in grado di capire quando qualcuno li parla?
Da dove viene il tuo migliore amico o la tua migliore amica? In che lingua parlate?
Di solito, in che lingua guardi i programmi televisivi e i film? E in che lingua leggi fumetti, libri, riviste, giornali? In che lingua sogni?
Quante lingue ci sono nella tua classe?

Sezione 2 – Il tuo rapporto con le altre pronunce.
Leggi le frasi qui sotto e per ciascuna di esse scegli la risposta che rispecchia le tue idee.

Quanti buoni amici hai che parlano italiano con una pronuncia diversa dalla tua (hanno un accento)?

- 0 (nessuno)
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- più di 6

Hai mai avuto una lezione con un insegnante che parlava in italiano con un accento particolare?

- Sì
- No

Se senti qualcuno che parla italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento), come ti senti?

- Sarà impossibile capirlo – non ci provo nemmeno.
- Sarà difficile capirlo – ma ci potrei provare.
- Non sono sicuro.
- Potrebbe essere difficile da capire all'inizio, ma mi ci abituerò e capire diventerà più facile.
- Mi piacciono le differenze – mi piacerebbe provare a capirlo.

Immagina che un tuo compagno di classe parli italiano con una pronuncia molto diversa dalla tua (ha un forte accento). Come ti sentiresti?

Non lo/la vorrei nella mia classe.

Sarebbe difficile, ma va bene.

Non sarebbe un problema.

Sarebbe interessante.

Sarebbe una bella sfida, vorrei provarci.

Vuoi che i tuoi compagni di classe parlino in italiano con la tua stessa pronuncia (con il tuo stesso accento)?

Voglio che parlino esattamente come me.

Voglio che parlino più o meno come me.

Non ha importanza per me.

Mi piace quando parlano in modo diverso.

Mi piace tantissimo quando parlano in modo diverso.

Come ti sentiresti se un tuo compagno di classe parlasse in italiano con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento diverso dal tuo)?

Non mi piacerebbe affatto.

Non mi piacerebbe, ma potrei sopportarlo.

Non mi dispiacerebbe.

Sarebbe diverso, ma mi piacerebbe.

Che bello! Vorrei essere suo amico.

Come ti sentiresti se un insegnante parlasse con una pronuncia diversa dalla tua (con un accento diverso)?

Non mi piacerebbe affatto.

Non mi piacerebbe, ma potrei sopportarlo.

Non mi dispiacerebbe.

Sarebbe diverso, ma mi piacerebbe.

Penso che sarebbe bello, mi piacerebbe molto.

Se hai mai avuto una lezione con un insegnante che parlava in italiano con un accento particolare, come è stata la tua esperienza?

Non mi è piaciuto, è stato molto difficile per me capire.

È stato difficile, ma ho potuto capire la maggior parte della lezione.

Non mi è dispiaciuto.

È stato interessante.

Mi è piaciuto molto – è stato facile per me capire.

Bibliografia

- Abtahian, M.R.; Quinn, C.M. (2017). «Language Shift and Linguistic Insecurity». *Language Documentation & Conservation*, 13, 137-51.
- Aletta, A. (2021). «Diarismo e giornalismo nella serie animata Rebibbia Quarantine di Zerocalcare». *L'Idomeneo*, 32, 377-90. <https://doi.org/10.1285/i20380313v32p377>.
- Alsubaie, S.S.; Alabbad, A.M. (2020). «The Effect of Japanese Animation Series on Informal Third Language Acquisition Among Arabic Native Speakers». *English Language Teaching*, 13(8), 91-119. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n8p91>.
- Ambrosini, M.; Molina, S. (a cura di) (2004). *Seconde Generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Anderson, B. (1983). *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Armour, W.S.; Iida, S. (2016). «Are Australian Fans of Anime and Manga Motivated to Learn Japanese Language?». *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 31-47. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.922459>.
- Auer, P. (2022). «'Translanguaging' or 'Doing Languages'? Multilingual Practices and the Notion of 'Codes'». MacSwann, J. (ed.), *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126-53.
- Bagna, C.; Perez, M.; Carbonara, V.; Salvati, L.; Dota, F. (2018). «Le lingue dei cittadini stranieri». *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma: ISTAT, 219-47. <https://www.istat.it/it/files/2019/05/Vita-e-percorsi.pdf>.
- Barco, S.; Marra, F. (2021). «We Come from Napoli: il dialetto nelle canzoni di Liberato come tratto identitario». Gałkowski, A.; Ozimska, J.; Cola, I. (a cura di), *Sperimentare ed esprimere l'Italianità. Aspetti linguistici e glottodidattici*. Łódź; Kraków: WUŁ; Agent PR, 83-99. <https://doi.org/10.18778/8220-506-0.07>.
- Bagna, C.; Barni, M. (2005). «Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana». Guardiano, C.; Calaresu, E.; Robustelli, C.; Carli, A. (a cura di), *Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati*. Roma: Bulzoni, 1000-29. <https://doi.org/10.1400/57265>.
- Barni, M.; Bagna, C. (2010). «Linguistic Landscape and Language Vitality». Shohamy, E.; Ben-Rafael, E.; Barni, M. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. Berlin: de Gruyter, 3-18. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-003>.
- Beacco, J.C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. 2nd ed. Strasbourg: Council of Europe. Trad. it: «Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale». *Italiano LinguaDue*, 8(2), 1-243. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>.
- Beinhoff, B. (2014). «Perceiving Intelligibility and Accentedness in Non-Native Speech: A Look at Proficiency Levels». *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 58-72.
- Bernhard, G. (2004). «Nomi di varietà linguistiche e il loro significato: romano, romanesco, romanaccio». *Rivista italiana di dialettologia*, 28, 237-47. <https://doi.org/10.1400/90294>.

- Berti, F. (2008). «Le migrazioni interne tra mobilità sociale e mobilità territoriale». Berti, F.; Zanotelli, F. (a cura di), *Emigrare nell'ombra. La precarietà delle nuove migrazioni interne*. Milano: FrancoAngeli, 15-36.
- Birdsong, D. (2016). «Dominance in Bilingualism: Foundations of Measurement, with Insights from the Study of Handedness». Silva-Corvalán, C.; Treffers-Daller, J. (eds), *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 85-105. <https://doi.org/10.1017/cbo9781107375345.005>.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511845307>.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090419>.
- Bounds, P. (2015). «Perceptual Regions in Poland: An Investigation of Poznań Speech Perceptions». *Journal of Linguistic Geography*, 3(1), 34-45. <https://doi.org/10.1017/jlg.2015.1>.
- Boureux, M. (2009). «Effetto dell'atteggiamento affettivo verso le lingue madri nello studio delle lingue straniere». Marcato, G. (a cura di), *Dialetto. Usi, funzioni, forma*. Padova: Unipress, 335-40.
- Boyd, S. (2003). «Foreign-Born Teachers in the Multilingual Classroom in Sweden: the Role of Attitudes to Foreign Accent». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 283-95. <https://doi.org/10.1080/13670050308667786>.
- Bradlow, A.R.; Bent, T. (2008). «Perceptual Adaptation to Nonnative Speech». *Cognition*, 106(2), 707-29. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.04.005>.
- Britain, D. (2013). «Space, Diffusion and Mobility». Chambers, J.; Schilling, N. (eds), *The Handbook of Language Variation and Change*. Second Edition. Hoboken: Wiley-Blackwell, 471-500. <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch22>.
- Brown, E.L. (2015). «The Role of Discourse Context Frequency in Phonological Variation: A Usage-Based Approach to Bilingual Speech Production». *International Journal of Bilingualism*, 19(4), 387-406. <https://doi.org/10.1177/1367006913516042>.
- Busse, V. (2017). «Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain». *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-82. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>.
- Busse, V.; Cenoz, J.; Dalmann, N.; Rogge, F. (2020). «Addressing Linguistic Diversity in the Language Classroom in a Resource-Oriented Way: an Intervention Study with Primary School Children». *Language Learning*, 70(2), 382-419. <https://doi.org/10.1111/lang.12382>.
- Bustos Flores, B.; Smith, H.L. (2009). «Teachers' Characteristics and Attitudinal Beliefs About Linguistic and Cultural Diversity». *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 323-58. <https://doi.org/10.1080/15235880802640789>.
- Butler, Y.G. (2007). «How are Nonnative-English-Speaking Teachers Perceived by Young Learners?». *TESOL Quarterly*, 41(4), 731-55. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00101.x>.
- Byrnes D.A.; Kiger G.; Manning M.L. (1997). «Teachers' Attitudes About Language Diversity». *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 637-44. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)80006-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)80006-6).

- Calamai, S. (2017). «Tuscan Between Standard and Vernacular: a Sociophonetic Perspective». Cerruti, M.; Crocco, C.; Marzo, S. (eds), *Towards a New Standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian*. Boston: De Gruyter, 213-41. <https://doi.org/10.1515/9781614518839-008>.
- Calamai, S.; Ardolino, F. (2020). «Italian with an Accent: The Case of “Chinese Italian” in Tuscan High Schools». *Journal of Language and Social Psychology*, 39(1), 132-47. <https://doi.org/10.1177/0261927x19883899>.
- Calamai, S.; Nodari, R.; Galatà, V. (2020). «“Fregati dall’accento!”. Lo stereotipo etnico e linguistico nei contesti scolastici». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 430-58. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13865>.
- Carbonara, V.; Scibetta, A.; Bagna, C. (2020). «“L’Altroparlante”. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie fra approccio interculturale e translanguaging». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 353-71. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13766>.
- Cavanaugh, J.E.; Neath, A.A. (2019). «The Akaike information criterion: Background, derivation, properties, application, interpretation, and refinements». *WIREs Computational Statistics*, 11(3). <https://doi.org/10.1002/wics.1460>.
- Chambers, J.K. (2000). «Region and Language Variation». *English World-Wide*, 21(2), 169-99. <https://doi.org/10.1075/eww.21.2.02cha>.
- Chambers, J.K.; Heisler, T. (1999). «Dialect Topography of Québec City English». *Canadian Journal of Linguistics*, 44(1), 23-48. <https://doi.org/10.1017/s0008413100020703>.
- Chan, J.Y.H. (2016). «A Multi-Perspective Investigation of Attitudes Towards English Accents in Hong Kong: Implications for Pronunciation Teaching». *Tesol Quarterly*, 50(2), 285-313. <https://doi.org/10.1002/tesq.218>.
- Codó, E. (2009). «Interviews and Questionnaires». Wei, L.; Moyer, M.G. (eds), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 158-76. <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch9>.
- Corti, L. (2012). «Autobiografie linguistiche con una classe di italiano L2 di sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 448-70. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2292>.
- Cross, J.B.; DeVaney, T.; Jones, G. (2001). «Pre-Service Teacher Attitudes Toward Differing Dialects». *Linguistics and Education*, 12(2), 211-27. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(01\)00051-1](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(01)00051-1).
- Dal Negro, S. (2011). «Notes on the Mother Tongue Ideology: Evidence from Multilingual Environments». Wiater, W.; Videsott, G. (eds), *New Theoretical Perspectives in Multilingualism Research*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 185-202.
- Dal Negro, S.; Vietti, A. (2011). «Italian and Italo-Romance Dialects». *International Journal of the Sociology of Language*, 210, 71-92. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2011.031>.
- De Angelis, G. (2011). «Teachers’ Beliefs About the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices». *International Journal of Multilingualism*, 8(3), 216-34. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>.
- Dee, J.R.; Henkin, A.B. (2002). «Assessing Dispositions Toward Cultural Diversity Among Preservice Teachers». *Urban Education*, 37(1), 22-40. <https://doi.org/10.1177/0042085902371003>.

- Delpit, L. (2002). «No Kinda Sense». Delpit, L.; Dowdy, J.K. (eds), *The Skin that We Speak. Thoughts on Language and Culture in the Classroom*. New York: The New Press, 31-48.
- Dewaele, J.-M.; Li, W. (2013). «Is Multilingualism Linked to a Higher Tolerance of Ambiguity?». *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231-40. http://journals.cambridge.org/abstract_S1366728912000570.
- Dewaele, J.-M.; Li, W. (2014). «Attitudes Towards Code-Switching Among Adult Mono- and Multilingual Language Users». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(3), 235-51. <https://doi.org/10.1080/01434632.2013.859687>.
- Dewaele, J.-M.; McCloskey, J. (2015). «Attitudes Towards Foreign Accents Among Adult Multilingual Language Users». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 221-38. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.909445>.
- Dollinger, S. (2015). *The Written Questionnaire in Social Dialectology: History, Theory, Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/impact.40>.
- Dörnyei, Z.; Taguchi, T. (2009). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. New York; London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>.
- Favaro, G. (2012). «Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale». *Italiano LinguaDue*, 4(1), 251-62. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2283>.
- Favaro, G. (2018). «Le lingue, le norme, le pratiche. Il contesto, i dati, i riferimenti della scuola multiculturale e plurilingue». *Italiano LinguaDue*, 10(2), 1-41. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11283>.
- Favaro, G. (2020). «Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 288-306. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13763>.
- Freder R.; Brown B.L.; Lambert W.E. (1970). «The Role of Speech Characteristics in Scholastic Success». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 2(4), 299-306. <https://doi.org/10.1037/h0082734>.
- Ghimenton, A. (2013). «Pathways to Multilingual Acquisition in Veneto: a Usage-Based Perspective of Code Choices in the Input and Output in a Language Contact Situation». Reif, M.; Robinson, J.; Pütz, M. (eds), *Variation in Language and Language Use. Linguistic, Socio-Cultural and Cognitive Perspectives*. Bern: Peter Lang, 59-72.
- Giacomelli, G. (1975). «Dialectologia toscana». *Archivio Glottologico Italiano*, 60, 179-91.
- Gianollo, C.; Fiorentini, I. (2020). «La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 372-80. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13767>.
- Godley, A. J et al. (2006). «Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms». *Educational Researcher*, 35(8), 30-7. <https://doi.org/10.3102/0013189x035008030>.
- Gogolin, I. (1997). «The 'Monolingual Habitus' as the Common Feature in Teaching in the Language of the Majority in Different Countries». *Per Linguam*, 13(2), 38-49. <https://doi.org/10.5785/13-2-187>.
- Guidoni, R.; Savona, P.; Siebetchu, R. (2021). «L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova». Favilla, M.;

- Machetti, S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officinaventuno, 255-73.
- Groppaldi, A. (2010). «L'autobiografia linguistica: strumento per una moderna didattica dell'italiano L2-LS». *Italiano LinguaDue*, 2(1), 89-103. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/633>.
- Heller, M. (2007). «Multilingualism and Transnationalism». Auer, P.; Wei, L. (eds), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: de Gruyter, 539-53. <https://doi.org/10.1515/9783110198553.4.539>.
- Hendriks, B.; van Meurs, F.; Reimer, A.K. (2018). «The Evaluation of Lecturers' Nonnative-Accented English: Dutch and German Students' Evaluations of Different Degrees of Dutch-Accented and German-Accented English of Lecturers in Higher Education». *Journal of English for Academic Purposes*, 34, 28-45. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.03.001>.
- Hériard, P. (2021). «European Parliament Fact Sheet on Language Policy». *European Journal of Language Policy*, 13(1), 108-13. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2021.7b>.
- Hewstone, M.; Swart, H. (2011). «Fifty-odd Years of Inter-group Contact: From Hypothesis to Integrated Theory». *British Journal of Social Psychology*, 50, 374-86. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x>.
- Iannaccaro, G.; Dell'Aquila, V. (2007). «La lingua è l'italiano, il dialetto è il dialetto, perché ogni paese ha la sua usanza. Nomi delle lingue e situazioni sociolinguistiche». In *Bollettino linguistico campano*, 9-10, 59-95.
- ISTAT (2014). *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri. Anno 2011-2012*. <https://www.istat.it/it/files//2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf>.
- ISTAT (2017). *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. Anno 2015*. https://www.istat.it/it/files//2017/12/Report_Uso-italiano-dialetti-altrelingue_2015.pdf.
- ISTAT (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.
- Johnstone, B. (2010). «Locating Language in Identity». Llamas, C.; Watt, D. (eds), *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 29-36. <https://doi.org/10.1515/9780748635788-007>.
- Jørgensen, J.N. (2008). «Polylingual Linguaging Around and Among Children and Adolescents». *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161-76. <https://doi.org/10.1080/14790710802387562>.
- Jørgensen, J.N.; Karrebæk, M.S.; Madsen, L.M.; Møller, J.S. (2011). «Polylinguaging in Superdiversity». *Diversities*, 13(2), 22-37.
- Kang, O.; Rubin, D.; Lindemann, S. (2015). «Mitigating U.S. undergraduates' attitudes toward International Teaching Assistants». *TESOL Quarterly*, 49(4), 681-706. <https://doi.org/10.1002/tesq.192>.
- Keith, S. (2019). «Popular Music and Korean Learning: K-Pop in Australia». Chik, A.; Benson, P.; Moloney, R. (eds), *Multilingual Sydney*. Abingdon: Routledge, 79-90.
- Kerswill, P. (1996). «Children, Adolescents, and Language Change». *Language Variation and Change*, 8(2), 177-202. <https://doi.org/10.1017/s095439450001137>.
- König, K. (2020). «Speaking with or without an Accent: Language Ideologies and the 'Problem' of Linguistic Super-Mobility». Horner, K.;

- Dailey-O'Cain, J. (eds), *Multilingualism, (Im)mobilities and Spaces of Belonging*. Bristol: Multilingual Matters, 121-44.
- Lippi-Green, R. (2012). *English with an Accent: Language, Ideology, and Discrimination in the United States*. Second Edition. London: Routledge.
- Luise, M. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. <https://doi.org/10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- Marchesini, S.; Martinelli, N.; Paini, A.; Rossi, M. (a cura di) (2014). *Seconda e terza generazione integrazione e identità nei figli di migranti e coppie miste*. Verona: Alteritas.
- Mariani, L. (2011). «Imparare le lingue straniere a scuola: Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti». *Lingua e Nuova Didattica*, 40(5), 23-35.
- Marzo, S.; Natale, S.; De Pascale, S. (2021). «Language Attitudes Among Mobile Speakers. Evidence from Italian Speakers Living Abroad». Ziegler, A.; Edler, S.; Oberdorfer, G. (eds), *Urban Matters: Current Approaches in Variationist Sociolinguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 119-40.
- Mikulaco, I. (2018). «The Linguistic Diversity of Istria in Example of Youth Language». Ziegler, A. (ed.), *Jugendsprachen/Youth Languages: Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung/Current Perspectives of International Research*. Berlin; Boston: De Gruyter, 623-46. <https://doi.org/10.1515/9783110472226-029>.
- MIUR (2021). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-disponibili-i-dati-sulle-studentesse-e-gli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-relativi-all-anno-scolastico-2019-2020-nel-65-4-dei-casi-si-t>.
- Moran, M. (2014). «Middle School Students' Perceptions Towards Linguistic Diversity in the Classroom». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 8(2), 67-91.
- Moretti, B. (2014). «Il dialetto come lingua seconda». De Meo, A.; D'Agostino, M.; Iannaccaro, G.; Spreafico, L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*. Milano: Officinaventuno, 227-39.
- Munro, M.J.; Derwing, T.M. (1995). «Processing Time, Accent, and Comprehensibility in the Perception of Native and Foreign-Accented Speech». *Language and Speech*, 38(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/002383099503800305>.
- Ng, S.H. (2007). «Language-Based Discrimination: Blatant and Subtle Forms». *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 106-22. <https://doi.org/10.1177/0261927x07300074>.
- Nodari, R. (2014). «Identità ai margini: l'utilizzo del romanesco nella musica di consumo contemporanea». *Atti del XIII Congresso SILFI* (Palermo, 22-24 settembre 2014).
- Nodari, R.; Galatà, V.; Calamai, S. (2021). «Italian School Teachers' Attitudes Towards Students' Accented Speech. A Case Study in Tuscany». *Italiano LinguaDue*, 13(1), 72-102. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15857>.
- Nodari, R.; Calamai, S. (c.d.s.). «La lingua il seme i dialetti sono i fiori e gli accenti sono i petali». Competenze meta-sociolinguistiche e contesti scolastici». *Quaderns d'Italia*.
- Omodeo, M. (2007). «Toscana, terra cinese». *Mondo Cinese*, 131. https://www.tuttocina.it/Mondo_cinese/131/131_omod.htm.

- Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review* 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Oxford, R.; Park-Oh, Y.; It, S.; Sumrall, M. (1993). «Japanese by Satellite: Effects of Motivation, Language Learning Styles and Strategies, Gender, Course Level, and Previous Language Learning Experience on Japanese Language Achievement». *Foreign Language Annals*, 26 (3), 359-71. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1993.tb02292.x>.
- Piccardi, D. (2018). «La cosiddetta ‘gorgia enfatica’ fiorentina: una ridefinizione in chiave sociofonetica». *L'Italia Dialettale*, 79, 217-90.
- Piccardi, D.; Nodari, R.; Calamai, S. (2022). «Linguistic Insecurity and Discrimination Among Italian School Students». *Lingua*, 269, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103201>.
- Preston, D. (2018). «Language Regard: What, Why, How, Whither?». Evans B.E.; Benson, E.J.; Stanford, J.N. (eds), *Language Regard: Methods, Variation and Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-28. <https://doi.org/10.1017/9781316678381.002>.
- Preston, D. (2019). «How to Trick Respondents into Revealing Implicit Attitudes – Talk to Them». *Linguistics Vanguard*, 5(1), 1-10. <https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0006>.
- Pugliese, E. (2006). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: il Mulino.
- Pulinx, R.; Van Avermaet, P.; Agirdag, O. (2017). «Silencing Linguistic Diversity: the Extent, the Determinants and Consequences of the Monolingual Beliefs of Flemish Teachers». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-56. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>.
- Regan, V.; Diskin, C.; Martyn, J. (eds) (2016). *Language, Identity and Migration: Voices from Transnational Speakers and Communities*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- RStudio Team (2022). *RStudio: Integrated Development Environment for R*. <http://www.rstudio.com/>.
- Rymes, B. (2020). *How We Talk about Language: Exploring Citizen Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108770194>.
- Salvadori, E.; Blondeau, N.; Polimeni, G. (2020). «La formazione e le competenze di un insegnante riflessivo». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 352-89.
- Santipolo, M. (2012). «Folk Linguistics e didattica delle lingue. Epistemologia di un rapporto e percorsi di ricerca». *EL.LE*, 1(2), 315-51. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/20p>.
- Seligman, C.; Tucker, G.R.; Lambert, W.E. (1972). «The Effects of Speech Style and Other Attributes on Teachers' Attitudes Toward Pupils». *Language in Society*, 1(1), 131-42. <https://doi.org/10.1017/s004740450000659x>.
- Siebetcheu, R. (2018). «La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue». Coonan, C.M.; Bier, A.; Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 117-34. <https://doi.org/10.14277/6969-227-7/SR-13-8>.

- Silverstein, M. (2010). «Direct' and 'Indirect' Communicative Acts in Semi-otic Perspective». *Journal of Pragmatics*, 42(2), 337-53. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.06.003>.
- Smith, L.E.; Nelson, C.L. (2006). «World Englishes and Issues of Intelligibility». Kachru, B. B.; Kachru, Y.; Nelson, C.L. (eds), *Handbook of World Englishes*. Malden, MA; Oxford: Blackwell, 428-45. <https://doi.org/10.1002/9780470757598.ch24>.
- Sordella, S.; Andorno, C. (2017). «Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di 'éveil aux langues' nella scuola primaria». *Italiano LinguaDue*, 9(2), 162-228. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/9875>.
- Titone R. (1992). *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive*. Roma: Armando Editore.
- van Compernelle, R.A. (2016). «Are Multilingualism, Tolerance of Ambiguity, and Attitudes Toward Linguistic Variation Related?». *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 61-73. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071821>.
- van Compernelle, R.A. (2017). «Preferences for (In)formal Language: Correlations with Attitudes Toward Linguistic Variation, Multilingualism, Tolerance of Ambiguity, and Residence Abroad». *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 317-31. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1165229>.
- Vedovelli, M. (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena* (Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Vertovec, S. (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.
- Walworth, M. et al. (2021). «Multilingualism in Vanuatu: Four Case Studies». *International Journal of Bilingualism*, 25(4), 1120-41. <https://doi.org/10.1177/13670069211023132>.
- Wei, L. (2018). «Translanguaging as a Practical Theory of Language». *Applied Linguistics*, 39(1), 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Williams, F. (1976). *Explorations of the Linguistic Attitudes of Teachers*. Rowley: Newbury House.
- Winter, B. (2019). *Statistics for Linguists: an Introduction Using R*. New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315165547>.
- Zendt, L. (2014). «'Love' the Local, 'Use' the National, 'Study' the Foreign: Shifting Javanese Language Ecologies in (Post-) Modernity, Postcoloniality and Globalization». *Journal of Linguistic Anthropology*, 24(3), 339-59. <https://doi.org/10.1111/jola.12062>.

From Intercultural to Transcultural Communication: ELF in Multilingual Settings

Anna Maria De Bartolo

Università della Calabria, Italia

Abstract The study centres around the idea that English is a global lingua franca for intercultural communication between multilingual speakers. Drawing on relevant literature in the field, the paper will highlight the intercultural and transcultural nature of English used as a multilingual franca (EMF). An online link to a questionnaire was emailed to all participants and was used as a research tool to collect quantitative data. What is suggested is that language teaching practices should incorporate intercultural/transcultural oriented issues to provide learners with a more comprehensive knowledge of the multifaceted global English world and encourage a richer cultural and linguistic experience.

Keywords Intercultural communication. Language and culture. Global Englishes. EMF/ELF. Learners' attitudes.

Summary 1 Introduction. – 2 Theoretical Background. – 2.1 From Cross-cultural to Transcultural Communication Theories. – 3 The Study. – 3.1 Research Design and Objective. – 3.2 Methodology. – 3.2.1 Participants and Settings. – 3.2.2 Data Collection. – 3.2.3 Data Analysis. – 3.2.4 Results and Discussion. – 3.2.5 Limitations of the Study. – 4 Pedagogical Consideration.



Peer review

Submitted 2023-01-09
Accepted 2023-04-05
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 De Bartolo |  4.0



Citation De Bartolo, A.M.(2023). "From Intercultural to Transcultural Communication: ELF in Multilingual Settings". *EL.LE*, 12(3), 433-448.

1 Introduction

The paper will highlight that using English in multilingual contexts is a social practice which depends on the interplay of different variables, and is subject to adaptation, negotiation, and change (Pennycook 2007; Risager 2006; 2007). Intercultural communication through ELF entails linguistic encounters which are not fixed and static, but rather are dynamically created and recreated through fluid and flexible interactions (Baker, Ishikawa 2021, 251). According to some ELF researchers, English as a lingua franca (ELF) can be defined as a ‘multilingua franca’ (EMF) (Jenkins 2015b; Cogo 2018; Ishikawa 2017), a term which highlights the role of multilingual resources and repertoires which emerge when English is used in global communication. In this context, the notion of translanguaging is particularly relevant to describe the role English plays as a EMF, “a dynamic process whereby multilingual language users mediate complex social and cognitive activities through strategic and creative employment of multiple semiotic resources” (Li 2016, 21). What English as a EMF challenges is the well-known belief that languages and cultures are fixed entities, “neatly separated into named categories” (Baker, Ishikawa 2021, 251). On the contrary, EMF entails a broader perspective where cultural borders, boundaries and categories lose their prominence, become fuzzy, blurred, and are transcended into new meaning-making processes which are simultaneously developed across and through cultures and languages (182). Within this framework, the paper will attempt to raise awareness on the complex and dynamic nature of English, a language which is not owned by its native speakers any longer and that cannot be viewed as one fixed entity with well-defined borders. Therefore, it was decided to explore learners’ beliefs with the purpose to stimulate critical reflection as far as the intercultural/transcultural nature of English is concerned (Baker, Ishikawa 2021) and consequently approach a broader representation of English within second language teaching practices.

Firstly, the paper will highlight relevant theories in the field, in particular the shift from cross-cultural to intercultural communication theories, moving forward to the concept of transcultural communication which is likely to embrace global communication in the multifaceted English-speaking world. Secondly, the paper will focus on learners’ attitudes towards culture and language, culture and intercultural communication as well as the aspects which are believed to facilitate or hinder communication in ELF/EMF contexts. Two different groups of participants were surveyed, Group 1 and Group 2. Group 1 is composed of international students belonging to different cultural and linguistic backgrounds, studying at the University of Calabria (South of Italy), where Italian is the main language of academic instruction and possibly one lingua franca along with English.

The second group includes American and Canadian university students living and studying in English speaking contexts where English is likely to be the main lingua franca for intercultural communication. Similarities or differences between the two groups will be examined and pedagogical considerations raised.

2 Theoretical Background

2.1 From Cross-cultural to Transcultural Communication Theories

The theoretical framework of the study centres around the idea that “languages and cultures are variable, negotiable, and constructed in interaction. They are not fixed, established and static” (Baker, Ishikawa 2021, 82). Nonetheless, culture is a complex phenomenon that cannot be easily and clearly defined. One approach views culture as a “system of shared products, symbols, discourses, practices, ideologies among groups of people” (181). These people, products, symbols, discourses, practices and ideologies which constitute culture are not fixed, but rather are in a constant process of change with no clear boundaries between them. Just like culture is considered as a process, intercultural communication can similarly be described as a “social practice in motion” (82). While cross-cultural communication theories (see Hofstede 2001) focused on cultures as separable entities, intercultural communication theories explore cultures as fluid and dynamic entities with blurred boundaries. On the one hand, cross-cultural communication research investigates culture at the level of geographical boundaries and makes generalization about cultural groups in which individual differences within cultures are not seen as relevant. On the other hand, the intercultural communication research which will inform the present study, emphasizes the relevance of cultural and linguistic differences, of cultural identities constructed and negotiated in interaction (Baker 2015; Zhu 2014; 2019).

A recently emerging approach to understand Intercultural communication is Transcultural communication. This approach is based on the concept of transcultural and transnational flows (Risager 2006; Pennycook 2007) which describe the relation between culture and language as a complex system of fluid and dynamic networks which open up new and diverse cultural spaces (Risager 2006; 2012; 2020). The notion of transnational and transcultural flows was already used by post-colonial scholars who introduced the term ‘contact zones’ to define “social spaces where disparate cultures meet, clashes and grapple with each other” (Baker, Ishikawa 2021, 185). Specifically, transcultural communication questions the ‘inter’ suffix of intercultural communication. While intercultural communication emphasizes how participants

interact in between cultures, the ‘trans’ prefix in transcultural communication theories expands the previous concept and brings intercultural communication to a further level. In other words, it focuses on how participants move “through and across” cultures and languages, transforming and transcending linguistic and cultural boundaries in the process (Baker, Sangiamchit 2019). What Transcultural communication scholars argue is that it is not often clear which cultures participants are in between. In transcultural communication, “cultural and linguistic borders become blurred, transgressed, transcended [...] the complexity and fluidity of cultural and linguistic practices becomes the starting point for investigation” (Baker, Ishikawa 2021, 183).

This perspective draws on the concept of translanguaging, which highlights how participants in interaction “go beyond narrowly defined linguistic cues and transcend culturally defined language boundaries to achieve effective communication” (Li 2018, 24-5). Therefore, transcultural communication goes beyond well-established languages and cultures and makes use of a variety of plurilingual resources that participants bring in and use simultaneously to achieve effective meaning-making. Although there are a number of IC theories which do not consider culture as fluid and dynamic, the theoretical approach that will inform the present study will exclusively focus on the aforementioned line of research. Therefore, drawing on current theories related to global English and intercultural/transcultural communication may help better understand how ELF functions in multilingual scenarios where links between English and other languages are fluid and dynamic.

3 The Study

3.1 Research Design and Objective

It was decided to explore learners’ points of view, with the objective being to identify to what extent they are aware of the intercultural nature of English alongside the relation between culture and language.

To highlight the central place English, as a global *lingua franca*, holds within multilingual contexts, the term EMF (Jenkins 2015b) will be used to refer to ELF. Taking an EMF perspective into consideration, two groups of participants from two different contexts were selected and examined. In the first group, learners belong to a variety of linguistic and cultural backgrounds. The hypothesis is that they are likely to experience English in multilingual communication, “in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen” (73). In these contexts, multilingual repertoires and resources are emergent, and may combine with non-English resources in a translanguaging process which contributes to create

dynamic, multiple and fluid communicative encounters (63). Learners from Group 1 are likely to experience EMF communication but English is not the main medium of academic instruction in this particular setting, moreover, English is one lingua franca along with Italian. The second group, on the contrary, includes a student population which is composed mainly of native English/American native speakers. Nonetheless, the hypothesis is that they are likely to experience the diversity of English in EMF contexts. American and Canadian universities are known to be multicultural environments (Jenkins 2015a), where students are exposed to a variety of cultural backgrounds, with linguistic repertoires moving across boundaries. In these contexts, English can be considered a multilingua franca for intercultural communication, and therefore, for this target group, English is likely to be the main medium of intercultural communication. The research questions the study will attempt to investigate are the following:

1. What attitudes do learners display towards the relation between culture and language and the factors affecting intercultural communication in ELF/EMF settings?
2. To what extent are learners aware that English has evolved and diversified in multilingual contexts where English is used as a lingua franca?
3. Might higher exposure to English in multilingual settings contribute to learners' positive attitudes towards the issues above?

3.2 Methodology

3.2.1 Participants and Settings

The study investigates two groups of participants.¹ Group 1 includes 168 students, they are all international students from different first language backgrounds, enrolled for the year 2020-21 at the University of Calabria (Italy) in different degree courses. Among them, 15 stated to be native English speakers, while the majority, 153 students stated to be non-native speakers of English. The second group is composed of 58 respondents. Participants were studying for the year 2021 at Chicago Loyola University (USA), Modern Languages and Literatures department, minoring in Italian American Studies, and at Alberta University (Canada), Social Studies Department. Out of 58 students who responded, 18 stated to be non-native English speakers and 40 native English speakers (British/American).

1 The present paper draws on a previous study (De Bartolo 2021) in terms of the set of data employed and the questionnaire items, which however have been further examined by using a different data analysis.

3.2.2 Data Collection

To examine students' attitudes, a quantitative design was employed. An online questionnaire was designed and administered to the participants via email. The questionnaire was based on a study by Baker (2015) and adapted from his case study in Thailand. It was anonymous, and it clearly stated that students' anonymity was going to be strictly kept.

The questionnaire includes three sections. The first section provides general background information which meant to identify whether respondents were native or non-native English speakers and which variety of English they used (Native variety, e.g. British/American English or Non-native-variety, e.g. Indian, Singapore, Caribbean, African, Malaysian, etc.). If they specified to be non-native speakers of English, they were asked to write down how long they had studied English for.

The second section of the questionnaire consists of nine items aimed at investigating students' attitudes towards the relation between language and culture (items 1-2); whether or not culture and language are viewed within clear-cut geographical/national borders (items 3-5); to what extent English used in multicultural settings (EMF) may facilitate communication and richer cultural encounters (items 6-7); whether or not understanding different cultures may impact on successful intercultural communication (items 8-9).

A five-point Likert scale ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree, was used to express participants' beliefs about the 9 statements below.

1. Culture and language are closely linked.
2. Language is culture.
3. A language represents a specific culture with its world views, values and beliefs.
4. The English language is linked to English culture only.
5. Culture and specific languages can be separated (for example, the English language can be separated from British culture).
6. In multicultural settings, negotiation strategies (confirmation checks, clarification requests, paraphrasing, repetitions, code-mixing and so on), contribute to achieving effective communication in English.
7. English used in multicultural settings enables speakers to share their different cultures.
8. In order to communicate effectively, it is important to understand the influence of culture on communication.
9. In order to communicate effectively, it is necessary to know the culture of the people you are communicating with.
10. The third and final section of the survey includes 6 items which specifically address some factors related to intercultur-

al communication through English. Learners were required to express their level of agreement/disagreement with the statements 10-15 on a scale from 1 to 5 as above. The purpose was to explore whether or not, based on the participants' beliefs, these factors may facilitate intercultural communication in English. Although English has changed to fit new communicative functions and purposes and it is largely used as a 'multilingua franca', the idea that standard native English contributes to successful communication may still be prevalent for a number of respondents.

11. Knowing about the way other non-native English speakers use English.
12. Knowing about the culture of the non-native English speakers you are communicating with.
13. Knowing about the culture of native English-speaking countries.
14. Having a native-like pronunciation.
15. Using correct native-like grammar.
16. Knowing about the relationship between language and culture.

3.2.3 Data Analysis

The data were analysed using SPSS version 27. The Cronbach's Alpha reliability coefficient was used to examine the internal consistency of the questionnaire items. In particular, Cronbach's Alpha statistics with item deletion was employed. This analysis has led to exclude Question 5, therefore resulting in a better internal consistency for both sample groups (alpha 0,75 and 0,81). From the statistical measure, alpha resulted above 0,7 and this supports a reasonable internal consistency (Bland, Altman 1997). The analysis has therefore been conducted on the remaining 14 questions.

In the first part of the study descriptive statistics were calculated, however they are not included in the analysis for reasons of word limit (see De Bartolo 2021 for details related to this part of the analysis). Secondly, students' responses were extracted into cross-tables 2×2 and possible associations were searched between each of the 14 variables and the degree of agreement/disagreement with each of the questions. Therefore, it was decided to apply those tests generally employed with categorical data (Chi-square and Q of Yule) (Rajaretman 2016; Bohrnstedt, Knoke 1994). As concerns the 14 questions, scores (1 to 5) were reduced to two categories: 1 = 1-2-3 ('strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree') and 2 = 4-5 ('agree and strongly agree'). It was possible to create 14 cross tabs 2×2 and two tests were performed: Chi-square test (Bohrnstedt, Knoke 1994), with the objective to identify whether students' degree of agreement with questions 1-14 was associated significantly with responses from

both groups, and the Q of Yule Index (Bohrnstedt, Knoke 1994), to identify the strength and the direction of covariation (if any) between responses and groups. The model for contingency tables used for the 14 cross-tabs is:

		Variable X		Total
		1	2	
Variable Y	2	a	b	a+b
	1	c	d	c+d
Total		a+c	b+d	a+b+c+d

Figure 1 Contingency table model

Where 1 and 2 indicate respectively the lower and upper classes of variable Y (in our case, number 1 indicates students' opinions on the disagreement scale and number 2 opinions on the agreement scale). The numbers 1 and 2 of variable X indicate respectively Group 1 and Group 2. The Q of Yule Index is based on the difference between crossed products in the 2x2 tabs, in other words, $Q = (bc-ad)/(bc+ad)$ and was applied to identify a possible association strength. The Q value vary between -1 and $+1$. A positive value indicates a direct relationship, which means that the lower classes and the upper classes are associated with their corresponding ones, a $Q=0$ indicates that there is no relationship between the dichotomies, a negative value of Q indicates an inverse relationship, this means that the upper class of a variable is associated with the lower class of the other variable.²

3.2.4 Results and Discussion

The analysis has attempted to gain insights as far as students' attitudes are concerned, with the purpose to identify which group manifests higher level of agreement towards the issues identified in the research questions. The Chi-square test, firstly, and the Q of Yule Index secondly, were applied to the data to find associations with re-

² The degree of association is measured on the basis of the following table (see Bohrnedt, Knoke 1994).

sponses from both Group 1 and Group 2.

The results section will discuss only those cases where some kind of association, either with the Chi-square test or with the Q of Yule Index, were observed [tab. 1].

Table 1 Chi-square and Q of Yule tests for relevant cross-tabs in the study

Cross Tabs	Chi-Square	Significance level	Q of Yule	Degree of Association
Q1	5,174	p less than 0,05 Reject H_0	0,473	Weak direct Association
Q3	3,893	p less than 0,05 Reject H_0	- 0,295	Weak inverse Association
Q4	4,227	p less than 0,05 Reject H_0	- 0,617	Moderate inverse Association
Q7	10,659	p less than 0,01 Reject H_0	- 0,488	Weak inverse Association
Q9	3,626	p less than 0,10 Accept H_0	0,304	Weak direct Association
Q10	14,034	p less than 0,001 Reject H_0	0,570	Moderate direct Association
Q11	5,495	p less than 0,02 Reject H_0	0,394	Weak direct Association
Q14	4,171	p less than 0,05 Reject H_0	- 0,302	Weak direct Association
Absolute Value of Q	0,00-0,24	0,25-0,49	0,50-0,74	0,75-1,00
Degree of Association	No Association	Weak Association	Moderate Association	Strong Association

From the Chi-square analysis, it was possible to identify a statistically significant level ($p < 0,05$) in 7 cases (Q1, 3, 4, 7, 10, 11, 14). Therefore, in these cases the differences between the two groups are statistically significant and we reject the null hypothesis. In all other cases, the null hypothesis is accepted and this means that there is no statistically significant relation between how students responded and the questions investigated. Moreover, when conducting further analysis with Q of Yule Index, it is revealed that when we have a direct association Group 2 agrees more with the statements, on the contrary, an inverse association reveals that Group 1 agrees more. Question 1, 'Culture and language are closely linked', presents a weak direct association with $Q = 0,473$ and this means that students from Group 2 agree more with the statement compared to Group 1 students who have given lower scores. On the contrary, as far as Question 3 is concerned, 'A language represents a specific culture with its world views, values and beliefs', the analysis shows an inverse weak association with $Q = -0,295$, meaning that in this case, the first group man-

ifests more positive attitudes towards the statement by giving higher scores. Similarly, in Question 4, 'The English language is linked to English culture only', we identify an inverse association with a moderate strength, $Q = -0,617$ and this seems to confirm that students from Group 1 are likely to agree more with the statement compared to Group 2 students who give lower scores. Question 7, 'English used in multicultural settings enables speakers to share their different cultures' also shows an inverse association, though weak, $Q = -0,488$, which suggests that the group who agrees more with the statement is Group 1. Question 9, 'In order to communicate effectively, it is necessary to know the culture of the people you are communicating with', on the contrary, presents a direct weak association, $Q = 0,304$, which suggests that Group 2 students are likely to agree more with the statement compared to Group 1 students.

Though the analysis doesn't aim to draw any definitive conclusions being still partial at the present stage, it can suggest overall that Group 2 students show more positive attitudes towards the relationship between language and culture and seem to be more aware of the need to know the culture of the people you are communicating with to achieve effective communication. The analysis seems to reveal that students from Group 2 may have more direct contact with multilingual speakers from different L1s and therefore may experiment more the use of EMF. Conversely, Group 1 students appear to be more aware that English used in multicultural settings enables speakers to share their different cultures. However, for Group 1 students, languages and cultures are likely to be seen as fixed entities, bounded objects with precise and clear boundaries which are limited to national languages and cultures, as Question 3 specifically highlights. They may not be fully aware that English has transcended boundaries and moved across and through different cultures and languages. As far as this aspect, Group 2 may be more willing to accept the fluidity and diversity of EMF in which people's repertoires are mixed, modified and re-created during interactions. Group 2 students do not seem to agree with the idea that languages reflect well-defined cultures with specific cultural identities and beliefs, rather, they may be more inclined to acknowledge the complexity and richness of different cultures which are not necessarily associated to national cultures and languages.

These points are reinforced when we consider those statements which specifically address the factors facilitating intercultural communication. We can observe that Question 10, 'Knowing about the way other non-native English speakers use English', and Question 11, 'Knowing about the culture of the non-native English speakers you are communicating', both present a direct association, with moderate strength for Q10 ($Q = 0,570$), and weak strength for Q11 ($Q = 0,394$). These results reveal that Group 2 students manifest more positive

attitudes towards these statements in terms of agreement compared to Group 1 students. Finally, Question 14, *Using correct native-like grammar*, presents a weak inverse association with $Q=-0,302$ and this shows that students from Group 1 seem to agree more with the statement as they give higher scores. This analysis seems to confirm the hypothesis that Group 2 students, being immersed in American/Canadian environments where English is the main medium of intercultural communication, are likely to have more direct experience of English used among multilingual speakers who share a variety of repertoires in interaction. Therefore, they may be more willing to acknowledge that English used in multicultural/multilingual contexts can facilitate intercultural/transcultural communication. On the contrary, Group 1 students seem to be more attached to a notion of languages and cultures which is restricted to clear-cut categories such as native/non-native, standard/non-standard as well as national languages and cultures. They seem to prioritize native speaker pronunciation and correct native-like grammar to achieve effective communication. As it is raised in the research questions, those learners who may be more exposed to English in multilingual contexts are the ones more likely to manifest higher awareness of the diversity of English, of the fluidity of intercultural communication among multilingual speakers.

On the contrary, Group 1 students, though belonging to different linguistic backgrounds, do not seem to fully experience English in its diversity, possibly because Italian is a prominent lingua franca in that context.

The study, by comparing groups across two different settings has meant to spur reflections on the factors which facilitate intercultural communication, and the role culture may play on successful understanding and communication in ELF multilingual contexts. Specifically, it has suggested that regardless of students' linguistic background and native language, their knowledge and attitude towards culture and intercultural communication may be affected by the surrounding cultural and linguistic context they are exposed to. In terms of pedagogical considerations, the study aims to encourage learners to move beyond fixed categorizations and focus on the intercultural and transcultural nature of global English communication with its diversity, complexity and richness. As Baker and Ishikawa (2021) highlight, English is only one of a number of global languages in a multilingual world, yet it is the most widely used lingua franca across different domains and people from diverse cultural and linguistic backgrounds. Therefore, learners need to come to terms with this multifaceted global English world and be adequately prepared to engage with it through appropriate learning materials and classroom practices.

3.2.5 Limitations of the Study

The study has many limitations. Firstly, the analysis has relied on statistical procedures exclusively and for a number of reasons, one being the pandemic, it wasn't possible to integrate the quantitative approach with a qualitative design, such as face to face interviews, as originally planned. Therefore, the analysis and findings are partial and tentative in some respects and do not aim to be comprehensive. A follow-up of the study will aim to expand the questionnaire with a larger number of items aimed at addressing, specifically, the extent to which learners are familiar with English in multilingual settings and engage with ELF/EMF communication. Secondly, the study will involve and compare a higher number of groups across a wider range of cultural and linguistic settings in order to gain a deeper understanding of the issues investigated.

4 Pedagogical Considerations

In the light of the previous discussion, the study suggests incorporating an intercultural/transcultural communication approach into classroom materials.

The intercultural dimension in actual teaching practices and materials is often neglected or marginalised. Studies have revealed a superficial and stereotyped representation of culture and intercultural communication in teaching materials with a central focus on linguistic features of communication and on the representation of a world which is typically “white, middle-class, male and monolingual” (Jin, Cortazzi 1998; Vettorel 2010; 2018; Baker 2015; Rose, Galloway 2019). It is therefore essential that intercultural-oriented pedagogies become a core part of educational practices to prepare learners for the use of English for intercultural and transcultural communication. Byram (1997, 2008) suggests an Intercultural Communicative Competence (ICC) approach, which may help students develop an understanding of the complex relationship between culture and language. Learners need to be aware that cultural practices are not necessarily associated to specific cultures with well-defined values and beliefs, as the paper has attempted to emphasize. Moreover, it is necessary to expand learners' perspective towards an understanding of Intercultural communication as a process which moves through and across named languages and cultures, where language boundaries are “transgressed” and “transcended” (Baker, Ishikawa 2021), and intercultural communication in English is co-constructed through a number of linguistic repertoires. Besides knowledge of intercultural communication, students need to develop those skills and strategies employed in intercultural interaction, such as accommodation

strategies: repetition, confirmation checks, clarification requests, re-statements, understanding checks, self-repair, turn-taking, simultaneous speech, utterance completions, code-switching, creative use of shared resources, such as idioms, translanguaging, pre-realizations, post-trouble source strategies (Cogo, Dewey 2006; 2012). If learners acquire awareness of the process of intercultural and transcultural communication, they may better negotiate the different linguistic and cultural practices they experience in communicative encounters. As Canagarajah (2013, 174) emphasizes, “Competence isn’t constituted of the *what*, but of the *how* of communication.” Moreover, embracing an intercultural-oriented teaching approach is likely to encourage learners to develop “positive attitudes to difference, motivation to engage with others, and the ability to de-centre and relativize one’s own beliefs and practices” (Baker, Ishikawa 2021, 295).

Ultimately, the goal of intercultural teaching should be to develop a critical approach to language, culture and intercultural interaction in which learners and teachers are engaged in critical reflection and examine the complexity of the relation between culture and language. “Learners are expected to actively engage in intercultural communication and transform themselves in the process”» (297). Therefore, their acquired awareness may be finally translated into knowledge, action, and active engagement (Liddicoat, Scarino 2013, 28-9).

In other words, a revised teaching approach which incorporates a perspective on language, culture and intercultural/transcultural communication should:

include Intercultural communicative competence and awareness, pragmatic competence, and positive attitudes to difference and ‘others’; remove the native speaker as a model and goal and replace it with the intercultural speaker; focus on processes of communication, not on linguistic products; develop a critical approach to language, culture and identity that challenges dominant established discourse; highlight the importance of local contexts and cultures; recognise the global role of English as a multilingua franca and develop EMF awareness. (Baker, Ishikawa 2021, 298)

The study has attempted to raise awareness of the evolving nature and complexity of English in multilingual settings, in order to explore the dynamic processes which take place when learners from different backgrounds interact in contexts where English is the language for intercultural communication. Further studies and in-depth examination into learners’ needs and perceptions are therefore necessary, along with a fuller integration of intercultural/transcultural communication issues and activities within teaching materials.

References

- Baker, W. (2015). *Culture and Identity Through English as a Lingua Franca: Re-thinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*. Berlin; Boston: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501502149>.
- Baker, W.; Sangiamchit, C. (2019). "Transcultural Communication: Language, Communication and Culture Through English as a Lingua Franca in a Social Network Community". *Language and Intercultural Communication*, 19, 471-87. <https://doi.org/10.1080/14708477.2019.1606230>.
- Baker, W.; Ishikawa, T. (2021). *Transcultural Communication through Global Englishes*. London; New York: Routledge.
- Bland, J.M.; Altman, D.G. (1997). "Statistics Notes: Cronbach's Alpha". *BMJ*, 314, 572.
- Bohrnstedt, G.W.; Knoke, D. (1994). *Statistics for Social Data Analysis (Chap. 5.3)*. Itasca: F.E. Peacock Publisher.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canagarajah, S. (ed.) (2005). *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ; London: L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410611840>.
- Canagarajah, S. (2007). "Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition". *The Modern Language Journal*, 91, 923-39. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London: Routledge.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2006). "Efficiency in ELF Communication: From Pragmatic Motives to Lexico-grammatical Innovations". *NJES*, 5(2), 59-91. <https://doi.org/10.35360/njes.12>.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca. A Corpus-Driven Investigation*. London: Continuum International Publishing Group. <https://doi.org/10.1111/modl.12111>.
- Cogo, A. (2016). "They All Take the Risk and Make the Effort: Intercultural Accommodation and Multilingualism in a Belf Community of Practice". Lopriore, L.; Grazi, E. (eds), *Intercultural Communication: New Perspectives from ELF*. Roma: Roma Tre Press, 365-83.
- Cogo, A. (2018). "ELF and Multilingualism". Jenkins, J.; Baker, W.; Dewey, M. (eds), *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. Abingdon: Routledge, 357-68.
- De Bartolo, A.M. (2021). "Investigating International Students' Perceptions Towards ELF and Intercultural Communication: A Case Study". Bevilacqua, M.; Pellegrino, R.; Vaccaro, V.A. (a cura di), *Centri Linguistici di Ateneo: strategie d'intervento nei processi di comunicazione interlinguistica e interculturale*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 27-46.
- De Bartolo, A.M. (2021). "Attitudes and Identities: Which factors affect successful communication in ELF contexts". *Lingue e Linguaggi*, 46, 37-51. <http://siba-ese.unisalento.it/index.php/lingue/linguaggi/article/view/24195>.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. 2nd edition. London: Sage.

- Ishikawa, T. (2017). "Conceptualising English as a Global Contact Language". *Englishes in Practice*, 4, 31-49. <https://doi.org/10.1515/eip-2017-0002>.
- Jenkins, J. (2006). "Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca". *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-81. <https://doi.org/10.2307/40264515>.
- Jenkins, J.; Cogo, A.; Dewey, M. (2011). "Review of Developments in Research into English as a Lingua Franca". *Language Teaching*, 44(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000115>.
- Jenkins, J. (2015a). *Global Englishes: A Resource Book for Students*. 3rd ed. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761596>.
- Jenkins, J. (2015b). "Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca". *Englishes in Practice*, 2, 49-85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>.
- Jin, L.; Cortazzi, M. (1999). "The Culture the Learner Brings: A Bridge or a Barrier". Byram, M.; Fleming, M. (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-118.
- Li, W. (2016). "New Chinglish and the Post-Multilingualism challenge: Translanguaging ELF in China". *Journal of English as a lingua franca*, 5, 1-25. <https://doi.org/10.1515/jelf-2016-0001>.
- Li, W. (2018). "Translanguaging as a Practical Theory of Language". *Applied Linguistics*, 39, 9-30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>.
- Liddicoat, A.; Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118482070>.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088807>.
- Rajaretnam, T. (2016). *Statistics for Social Sciences Chapter 7*. India: Sage Pvt Ltd.
- Risager, K. (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598609>.
- Risager, K. (2007). *Language and Cultural Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599613>.
- Risager, K. (2020). "Linguaculture and Transnationality: The Culture Dimensions of Language". Jackson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. 2nd edition. Abingdon: Routledge, 109-23. <https://doi.org/10.4324/9781003036210>.
- Rose, H.; Galloway, N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidlhofer, B. (2004). "Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-39. <https://doi.org/10.1017/S0267190504000145>.
- Seidlhofer, B.; Widdowson, H. (2009). "Accommodation and the Idiom Principle in English as a Lingua Franca". Murata, K.; Jenkins, J. (eds), *Global Englishes in Asian Contexts: Current and Future Debates*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 26-39. https://doi.org/10.1057/9780230239531_3.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Vettorel, P. (2010). "EIL/ELF and Representation of Culture in Textbooks: Only Food, Fairs, Folklore and Facts?". Gagliardi, C.; Maley, A. (eds), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*. Bern: Peter Lang, 153-85. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0061-7/12>.

- Vettorel, P. (2018). "ELF and Communication Strategies: Are They Taken into Account in ELT Materials?" *RELC Journal*, 49, 58-73. <https://doi.org/10.1177/0033688217746204>.
- Zhu, H. (2010). "Language Socialization and Interculturality: Address Terms in Intergenerational Talk in Chinese Diasporic Families". *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/14708470903348531>.
- Zhu, H. (2011). *The Language and Intercultural Communication Reader*. Abingdon: Routledge.
- Zhu, H. (2014). *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315159010>.
- Zhu, H. (2019). *Exploring Intercultural communication: Language in action*. 2nd ed. Abingdon: Routledge.

Critical Thinking, Questioning and Reasoning as Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students

Alice Azzalini

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract Critical thinking is becoming one of the basic foundations of modern teaching and learning: it implies not only complex (meta)cognitive abilities able to forge one's personality, but it can be applied as a key-method during English classes in both receptive and productive skills. In addition, it has been confirmed that verbally gifted students show a high ability of thinking critically: an essential ingredient that, together with a strong questioning and reasoning attitude, can enrich traditional lessons conveying innovative ideas and supported argumentations, investigating facts and theories, nurturing personal criticism. For all these reasons, critical thinking applied to inclusive language learning could be a way to raise language teaching to higher levels, giving each student the possibility of becoming a conscious builder of her/his own knowledge, and not merely a simple receiver.

Keywords Critical thinking. Gifted education. English language learning and teaching. Inclusiveness.

Summary 1 Introduction: Linguistic Traits of Verbally Gifted Students. – 2 Critical Thinking in Gifted Children through a Linguistic Perspective. – 2.1 Some Examples of Linguistic Production in a 4-year-old Gifted Child with High Critical Thinking Ability: a Case Study. – 2.2 Some Examples of Linguistic Production in a 3- and 4-year-old Child implying Questioning and Reasoning: a Case Study. – 3 How Critical Thinking, Questioning and Reasoning could become Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students – 3.1 Critical Thinking in Writing: Open Tasks VS Close Tasks. – 3.2 Critical Thinking in Reading. – 3.3 Critical Thinking in Listening. – 3.4 Critical Thinking in Speaking. – 4 The Other Side of the Coin: when an Excess of Critical Thinking in Gifted Students Can Obstruct Regular Lessons. – 5 Conclusion.



Peer review

Submitted 2023-01-13
Accepted 2023-03-01
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Azzalini | 4.0



Citation Azzalini, A (2023). "Critical Thinking, Questioning and Reasoning as Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students". *EL.LE*, 12(3), 449-464.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/003

In questions of science, the authority of a thousand
is not worth the humble reasoning
of a single individual.
Galileo Galilei

1 Introduction: Linguistic Traits of Verbally Gifted Students

Verbally gifted students are a peculiar category of learners which is still not fully considered among modern language teaching and learning theories. The unique features of their creative language capability, together with an excellent language mastery which is years far and beyond that of their peers, can enhance a traditional language lesson in both its content and meaning.

Before moving our steps into the wide basin of critical thinking, it is important to investigate the main features of verbally gifted students and the way they approach (foreign) languages. The following list has the aim to underline, among a wide range of traits, those who are specific and strictly related to the verbal sphere, analysed in both quantitative and qualitative terms.¹

From a quantitative perspective, there are many features closely linked to language development:

- an excellent memory;
- a large vocabulary;
- a very long sentence structure with a complex syntax;
- a wide range of interests, leading to a large quantity of questions, explanations and need of additional information.

From a qualitative analysis, the main linguistic features are:

- the ability to discern and reproduce phonemes and sounds with high levels of accuracy (even in those languages that are unknown to the gifted pupil);
- the ability in code-switching;
- an advanced comprehension of word nuances, metaphors and abstract ideas;
- a keen and/or unusual sense of humour, which verbally results in wit or biting comments even in early childhood;
- a great creativity;

¹ Both quantitative and qualitative features are adapted and enlarged from Leavitt 2017, 48; Novello 2021, 255; 2022, adding some traits found by the Author and reported for the first time in this paper.

- a vivid imagination which leads to tell and narrate fictional stories with imaginary characters (people or animals) that (even if invisible) are omnipresent in everyday life.²
- a frequent and appreciated use of saying, proverbs, idioms, quotes, etc.
- the invention and adoption of completely new languages, words and expressions, shared mainly among the people the child trust the most. This invented language is a sort of 'parallel' language, being also used in specific moment of loneliness or difficulty.
- a high sensitivity and a strong sense of justice.
- even when deeply introvert, a gifted child finds the courage to talk or to raise her/his voice in public if she/he has to defend a good cause.

Beyond these traits, while teaching languages (either the Mother Tongue, a First or a Second Foreign Language) to gifted children, it is very important to consider a further aspect which is an intrinsic, sometimes even a leading part of a language lesson.

Indeed, as far as grammar is concerned, in language learning and usage it is important to consider that:

It is something much more than the list of labels and rules found in grammar books, and that grammar is closely tied into meaning and use of language, and is inter-connected with vocabulary. (Cameron 2001, 96)

In this regard, gifted students usually apply inductive reasoning strategies while learning grammar, moving from general phenomena to the rule, as Novello points out:³

Per quanto riguarda la grammatica, una volta reso familiare allo studente il percorso induttivo di riflessione sulla lingua, si dimostra efficace per i ragazzi ad altissimo potenziale intellettivo la proposta di una riflessione semi-autonoma sulla lingua in cui viene a loro richiesto di individuare un obiettivo grammaticale da un testo e, successivamente, di analizzarlo [...] ricavandone i meccanismi di utilizzo. (2016, 117)⁴

² In this particular regard, the connection between a gifted child and her/his imaginary playmate is so strong that she/he needs to 'live' every day with her/him, for example setting a place in the table as a true relative, preparing real food, leaving her/him an empty place in the car, etc.

³ Unless otherwise stated, all translations are by the Author.

⁴ "As far as grammar is concerned, once the student has been familiar with inductive reasoning applied to language learning, it is meaningful (for gifted students) to propose

In addition, some of the non-cognitive abilities related to gifted students and linked to their social-emotional sphere clearly match to the learning and use of languages. Idealism and a strong sense of justice at early age leads to a subsequent questioning about what is right and what is wrong. Strong concern about general themes (e.g. our planet, pollution, children, people and animals' living condition etc.) is often discussed with adults and the possibility to consider different points of view is highly motivating for gifted students. A deep empathy and the ability of understanding others' feelings is transferred also to people of different nationalities, cultures, and languages.

As David underlines:

Language proficiency is an advantage that contributes to the social life of gifted children also in the long run: they tend to establish deep, sincere connections once they find suitable friends; in many cases they cherish long-life-relationships. (2020, 8)

For all these reasons, it is easy to deduce that a verbally gifted child is keen to learn new languages finding out inferences and association of meanings and she/he appreciates different points of view and experiences.

Indeed, as Okan and Işpinar point out:

Advanced verbal and higher order thinking skills inherent in those learners with a high aptitude for learning suggests a high learning potential for a rapid competence development in foreign languages. (2009, 118)

Another important aspect to consider is that, giving the great ability of verbally gifted student of developing divergent ways of thinking, finding uncommon solutions or proposals, a teacher must be able to accept some points of views which are unexpected, unusual or very elaborated. Silverman (2002) in Lucangeli (2019) underlines that:

Le abilità di *problem solving* e di ragionamento astratto possono permettere al bambino *gifted* di saltare alcuni passaggi usuali dei processi mentali o utilizzare vie di risoluzione complesse molto difficili da comprendere per i pari normodotati. (46)⁵

a semi-autonomous language observation where they are asked to identify a grammar objective from a text and, later, to analyse it [...] finding out the mechanisms of usage".

5 "The abilities of problem solving and abstract thinking can allow a gifted child to skip some usual passages of mental processes or to use complex ways of resolution which are very hard to understand for the normal peers".

For this reason, a teacher, beyond being “a talent spotter” (Olszewski-Kubilius et al. 2018, 15),⁶ she/he has to be openminded, flexible in her/his teaching unit plans and highly receptive.

2 Critical Thinking in Gifted Children through a Linguistic Perspective

The ability of thinking critically has been defined by many authors (Dewey 1909; Glaser 1941; Fischer, Scriven 1997 just to mention some) in a very effective way. In the present paper, far from the will of giving a full description of the term with all the shades of meaning mentioned in literature for each different discipline (see Psychology, Philosophy, etc.), the Author is going to focus on the most important definitions according to a linguistic and terminological perspective.

John Dewey defines what was then called “reflective thinking” as: “Active, persistent, and careful consideration of a belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds which support it and the further conclusions to which it tends” (quoted in Fisher 2011, 2).

In this definition, Dewey found some keywords of thinking critically; in particular, the adjectives *active*, *persistent* and *careful* imply a cognition which is pondered on the elements in a constant, reasoned, and meticulous way.

A more recent definition of critical thinking comes from Fisher and Scriven (11), bringing innovative aspects to the terminological analysis of the concept: “Critical thinking is skilled and active interpretation and evaluation of observations and communications, information and argumentation”.

In particular, *skilled* (skill) in teaching and learning requires high ability while executing. The interpretation of facts is aware, purposeful, opposed to a passive state of the mind. Finally, the word *evaluation* is a remarkable feature, especially when considering gifted students: indeed, it embodies both the concepts of a careful analysis and judgment of facts, strong and persistent peculiarities not only in class but in the everyday life of this ‘special’ students.

In a very interesting contribution, Lai (2011, 9-11) describes the “area of agreement” of the main critical thinking researchers, which can be summarized as follow:

- ability of analyzing, making inference, judging, evaluating, making decision or problem solving;

⁶ “Make sure that all teachers are trained to be ‘talent spotters’. Recognizing the signs of giftedness and talent within students from diverse socioeconomic, geographical, cultural, and linguistic backgrounds and within various domains of talent is a key element of identification” (Olszewski-Kubilius et al. 2018, 15).

- common dispositions such as open-mindedness, propensity to seek reason, desire of being well-informed, respect for others' viewpoints;
- importance of background knowledge.

Comparing these features with the main traits of gifted children mentioned in § 1, it is easy to infer how the match among them is astonishing. For this reason and giving the importance of the cognitive elements involved, the ability of thinking critically should be nurtured in all children (not only gifted) since their early age. To support this statement, a comparative study (Azzalini 2021, 278) between Italian and Israeli educational policy on giftedness, found how, in the latter country: «the embedded tradition of studying and questioning, building knowledge as a community of enquiry» is a central pillar of each child's education, from primary school on. Being Israel one of the first countries in the world to have adopted educational policies on giftedness to nurture its talents (since 1958) and being its tradition shaped on the importance of thinking critically, questioning and reasoning, it can be deduced that the two aspects are strongly interwoven.

The fact that critical thinking is a peculiarity of gifted students is further underlined by Parks (in Kettler 2014):

The evidence that gifted students demonstrate more developed critical thinking skills than their general education peers suggests that strength in critical thinking could be a strong and desirable characteristic of gifted students. This supports the inclusion of developing critical thinking as a gifted education program goal. (133)

Hence, the development of critical thinking during regular classroom and in different languages can be a strategy to improve student's linguistics production, lifting the levels of interests and motivation, which are essential in language learning.

2.1 Some Examples of Linguistic Production in a 4-year-old Gifted Child with High Critical Thinking Ability: a Case Study

Verbally gifted children usually approach and develop language earlier than their peers. As David underlines:

A gifted child, even when very young, has usually a larger vocabulary than their peers; can express themselves more clearly, and if they don't suffer from behavioural or emotional problems – will choose, usually at a much younger age than expected, to speak rather than get involved in physical acting-out. (2020, 8)

As previously mentioned, language is related to its cultural and social content and it is common, for gifted students, to use what Fisher (2011) defines: “An extended ‘language of reasoning’ (including *evidence, opinion, inference, support, proof, refute, fallacy* and so on)” (Fisher 2011, 34, italics in original).

Considering that verbally gifted children, as already mentioned, speak or write in complex ways, love to tell articulate stories, to describe fictional/non-fictional characters, to debate about important issues, their pieces of reasoning are linguistically well sustained since their early age.

In the present paper, the case study considered concerns a gifted young child of 3 and 4 years: sentences are translated into English but transcribed also in the mother tongue language (Italian), where the original flow is not altered by the translation. Data have been collected through the observational method, recording spontaneous sentences in the domestic (natural) environment of the child. Indeed, covert direct observation: “provide a window on real behaviours of interest [...]. These can be defined consistently and reliably by the researcher” (Gardner 2000, 186). The aim was to observe and write down some significant sentences of the child in her ongoing speaking process, as they emerged from the everyday experience, without any forced or inducted environment.

From the data, the critical thinking attitude of a gifted child could be expressed as in the examples below.

- (1) Using pieces of reasoning in their linguistically simplest form, following the structure proposed by Fisher (2011, 35):
<Reason> so [conclusion]
Child (4Y): “We keep in our hands books, so trees” / “Teniamo in mano libri, quindi alberi”.
Child (4Y): “We live on Earth, so in Space” / “Viviamo sulla Terra, quindi nello spazio”.
- (2) Inferring and transferring with lucidity a fact from the “real world” to an abstract, further or deeper concept.
Adult: “This is the best cheese in the world!” / “Questo è il formaggio più buono del mondo”.
Child (4Y): “Do you really think the world is good?” / “Ma ti pare buono il mondo?”.
- (3) Using “chains” of reasoning:
Child (4Y): “My hair is attached to my head and my head is attached to my skeleton. So, if I move my hair, I move my skeleton” / “I miei capelli sono attaccati alla testa e la mia testa è attaccata allo scheletro. Quindi, se muovo i capelli, muovo lo scheletro”.

- (4) Using (metaphorical) sentences which imply irony or sense of humor:
Child (4Y): “I’m going upstairs to have a meeting!”/ “Sto andando di sopra a fare una riunione!”.
(with a value of: “I’m going to my room to do something important”)
Child (4Y): “Mum, is it true that, after we die, we go to heaven?”/ “Mamma, è vero che dopo morti andiamo in cielo?”.
Mum: “Yes!”/ “Sì!”.
Child (4Y): “Yes, but first, we have to last!” / “Sì, ma prima però dobbiamo durare!”.
Child (4Y): “I miss Giuseppe Conte!”/ “Mi manca Giuseppe Conte!”.⁷
- (5) Making deductions:
Child (4Y): “The problem is that I can put on this shoe by myself. So that’s a non-problem problem!”/ “Il problema è che so mettermi la scarpa da sola. Quindi è un problema non-problema”.
- (6) Using synaesthesia to express uncommon feelings or states of mind. Siaud-Facchin defines synaesthesia as (translated) «A sensorial crossroads based on a perceptive overlapping» (2019, 47). It is important to underline that gifted children physically feel this overlapping of senses, as in the examples below:
Child (4Y): “This food is so disgusting that I have ear ache” / “Il sapore di questo cibo non mi piace proprio, tanto che mi fanno male le orecchie”.
Synaesthesia is also able to create beautiful, almost poetical linguistic expressions, as in:
Child (4Y): “To clean the noise”/ “Pulire il rumore”.
Child (4Y): “To paint the rest”/ “Dipingere il riposo”.
- (7) Creating spontaneously new words, considered to the child more appropriate than some existing words:
[Untranslatable] Scrivere in *granduscolo (maiuscolo)

Other linguistic features of verbally gifted children using strong critical ability usually include: overcorrection of words used by peers/ adults if not really precise or appropriate to the context, questioning tales, fantasy characters which the most part of peers takes for granted, proposing different and personal interpretation of facts, events and, inside a classroom, of teacher’s assignments and instructions.

⁷ The child here refers to the resignation of the Prime Minister Giuseppe Conte to the following Italian Prime Minister Mario Draghi in 2021, after the political events happened during the Pandemic disease.

2.2 Some Examples of Linguistic Production in a 3- and 4-year-old Child implying Questioning and Reasoning: a Case Study

Using questioning and reasoning is quite common for verbally gifted students, which are usually moved by a strong sense of curiosity and need of understanding the world. Paraphrasing Zanetti (2019, 41) while she explains the difference between a 'brilliant child' and a 'high potential child', she points out that the former "knows the answers," while the latter "makes questions," and that is a key-point to keep in mind while teaching to gifted students.

From a purely linguistic perspective, Fisher (2011) describes in *The Language of Reasoning* the elements which are directly involved in the reasoning process. The author discerns among conclusion indicators (e.g. *therefore, so, hence, consequently*, etc.) and reason indicators (e.g. *because, since, for, the reasons are*, etc.), referring to both as argument indicators, marking the structure of the reasoning through some meaningful linguistic chunks.

Linguistically, questioning and reasoning in a young, gifted child could be expressed as in the sentences below:

- (1) Explaining reasons with because (for a conclusion or as causal explanation):
CHILD (4Y): "Trees strive to make paper for us (human beings) because the world is big and there are many human beings".
"Gli alberi fanno tanta fatica a fare la carta per noi esseri umani, perché il mondo è grande, e ci sono tanti esseri umani".
- (2) Making real-world questions:
Child (3Y): "How does electricity work?"/ "Come funziona la corrente elettrica?".
Child (4Y): "How does hunger happens in children's stomach?"/ "Come succede la fame nello stomaco dei bambini?".
Child (4Y): "What happens if I take anti-flu medicines when I don't have the flu?"/ "Cosa succede se prendo le medicine per l'influenza quando non ho l'influenza?".
- (3) Making abstract questions:
Child (3Y): "X, do you think the same things I think?"/ "X, ma tu pensi le stesse cose che penso io?".
Child (4Y): "What do you like the most about this world?"/ "Cosa ti piace di più di questo mondo?".
With complex/unknown objects the question is never: "What is it?" but rather "How does it work?," implying that if you know how an object works, you can deduce what it is.

Each question, besides curiosity, shows deep sensibility and concern about the world, further typical and common features of gifted children.

3 How Critical Thinking, Questioning and Reasoning could become Inclusive Teaching Methods for English Language Learning with Gifted Students

Critical thinking is becoming one of the basic foundations of modern teaching and learning, as Wagner (in Kettler 2014, 127) underlines:

Effective communication, curiosity and critical thinking skills are no longer only desirable outcomes of elite liberal arts education, but the essential competencies for life in the 21st century.

The problem of traditional teaching and learning is that it is mainly sequential (in its procedures, teaching units, rules, resolution of problems, etc.) while critical thinking and, in general, creativity, do not follow a strict path being highly personal and self-built. That is why teachers should leave behind a strict content organization or teaching plan divided into 'blocks' of knowledge and mechanical exercises, following instead multiple ways in approaching a precise subject or topic.

Critical thinking linked to English language learning and to a high-quality teaching could become very effective for the whole class (hence both for gifted and non-gifted students), as Azzalini (2021, 45) points out:

L'insegnante di lingue dispone di uno strumento influente e poliedrico per poter insegnare in maniera efficace ai ragazzi gifted ma anche, nell'ottica inclusiva, a tutti gli altri profili di apprendente. L'obiettivo di una didattica di alta qualità è che innalzi il livello non solo dei soggetti più dotati, ma dell'intero gruppo classe.⁸

In the following paragraphs some inclusive teaching methods (implying critical thinking, questioning and/or reasoning) for English Language Learning and Teaching with gifted students are briefly discussed.

⁸ "A language teacher has an influent and multifaceted tool at her/his disposal, to teach in an effective way to gifted teens but also, inclusively, to every learners' profiles. The aim of a high-quality teaching is to raise the level not only of the most talented students, but of the class as a whole".

3.1 Critical Thinking in Writing: Open Tasks VS Close Tasks

In open tasks (essays, open questions, dissertations...) critical thinking is an essential ingredient for a full and personal analysis of texts, facts, articles, etc. With gifted students (as well as with every student) it is important to give place to ideas and argumentations, to investigate facts and theories, to nurture a personal criticism⁹ about a character, an historical event or a recent fact.

This is opposed to close tasks (grammar cloze exercises, word-formation, fill-the-gap exercises, etc.) which can be proposed during English or language classes, but not in an (almost) exclusive way. An efficient strategy able to nurture critical thinking is *Type 2 Enrichment* proposed by Renzulli and Reis (2014, ch. 8). According to the Model, activities can be divided into three steps based on the growing complexity of tasks and the increasing interest of (a group of) students. After the first step (or Type 1 Enrichment), which follows regular classroom curriculum, the second step (or Type 2 Enrichment) directly involves creative/critical thinking and problem-solving activities. Students have to deal with investigative projects or research, critical analysis of facts and source of information, and self-assessment. In this way they are directly involved in the 'building' process of their personal knowledge, without just receiving information in a passive way. Type 1 and Type 2 Enrichment are inclusive, hence suitable to all pupils according to their specific abilities, while Type 3 Enrichment (mainly based on self-interest long-term projects) is just for students who are really motivated, brilliant or gifted. It is important to underline how Renzulli considers "very motivated students," enhancing them to the most complex Enrichment level: indeed, motivation to learn (or *task commitment*, in his own words) can become one of the most important levers to talent.

3.2 Critical Thinking in Reading

Gifted students are autonomous readers and enjoy reading over normal school assignments. A reading which implies critical thinking goes beyond 'literal' understanding: "Critical reading consists not only of learning certain skills, but also includes a critical attitude toward what we read" (D'Angelo 1971, 946).

During regular English lessons, the reading phase is usually followed by the comprehension of a text. In order to be meaningful, the

⁹ The word 'criticism' has to be intended as: "the work or activity of making fair, careful judgments about the good and bad qualities of someone or something, especially books, music, etc." (www.oxfordlearnersdictionaries.com).

process of comprehending a text has to include appealing cognitive strategies such as making predictions using prior knowledge, making inferences or deductions, discussing about causes and effects, and so on. As Novello (2016) underlines, the reading phase:

non è seguita da domande banali o griglie da completare che la rendono artificiale e/o noiosa, ma da attività quali la richiesta di un commento critico, la ricerca di link di approfondimento, lo svolgimento di attività creative a partire dal testo. (117)¹⁰

As far as the content of reading is concerned, it is important to offer gifted and non-gifted students high-quality authentic materials, previously and carefully selected by the teacher, such as biographies of eminent people of the present and of the past (e.g. Albert Einstein, Stephen Hawking or Malala Yousafzai just to mention a few), newspaper articles/videos from reliable sources (e.g. The BBC, CNN, etc..) or excerpts from original books. The importance of authentic materials is further underlined by Santipolo (2014):

grazie alla sua grande variabilità, [il materiale autentico] è un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghino esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili. (16)¹¹

where the problem of boredom and lack of interest is even more real and evident when speaking about gifted children. High-quality authentic materials also allow *differentiation*, which is a key concept while teaching a foreign language to gifted students but also to students with Specific Learning Disorders (SLD), for example, without reducing their high expectations on the content. (Daloi-so 2017, 85)

Giving sometimes students (gifted and non-gifted) the choice of selecting books, excerpts and articles is a further way to let them expressing their preferences, developing their own critical awareness and tastes.

10 "It is not followed by predictable questions or grids (tables) to complete which make it artificial and/or boring, but by activities such as to ask for a critical comment, or for the search of in-dept links, or the development of creative activities starting from the text".

11 "Thanks to its great variability, [authentic material] is a powerful antidote to boredom (which can instead appear when the textbook or other not exciting materials, nor much authentic nor real, are applied in an exclusive way".

3.3 Critical Thinking in Listening

As well as for reading, listening activities are meaningful if related to dialogues from real-life situations and/or authentic narrations. It is important to expose gifted and non-gifted students to a wide variety of styles, registers, accents, etc. so they could become versatile in recognizing different pronunciations. As already mentioned, gifted students are keen to discern and reproduce different sounds in different languages and varied listening activities during the lesson could be a very challenging and captivating experience. On the other hand, if this can be an obstacle to students with SLD, for example, a teacher can use some “phonological awakening” strategies able to elicit particular sounds of the language before starting the activity (Daloiso 2017, 84). These strategies are helpful for the whole heterogeneous class as the awareness of phonological properties in a foreign language is still not considered in depth while teaching English.

3.4 Critical Thinking in Speaking

When referring to verbally gifted students, speaking is the activity they like the most: this is confirmed by a research study conducted by Novello (2022) on 35 students with high abilities:

Per quanto riguarda il parlato, la risposta è stata molto positiva, difatti, in una scala da 1 (pochissimo) a 10 (moltissimo), gli studenti hanno espresso come valori di gradimento principali 8 e 10. (51)¹²

The benefits of discussing and making purposeful dialogues between teachers and students are important both for children and teenagers, and their intrinsic value goes beyond the borders of a language classroom. There are several speaking techniques which are innovative and inclusive, such as the *Socratic Circles* (that precisely, involve both speaking and listening). As explained by LaVonda (2018):

Socratic Circles consist of two concentric circles – a smaller, inner circle of students that discuss and debate a topic, and a larger, outer circle of students who listen to the discussion and provide evaluative feedback following the activity. (51)

12 “As far as speaking is concerned, the answer has been really positive: indeed, in a scale from 1 (very little) to 10 (a lot), students have expressed a satisfaction rating of 8 and 10”.

During the English session of a Socratic Circle, it would be important to have a mother-tongue teacher as a Moderator, in order to reach a better language accuracy. In any case, Socratic Circles are suitable for students with at least a B1/B2 level according to the European Common Framework of Languages. Another methodology that matches critical thinking and giftedness through inclusivity is the *Creative Problem Solving* (CPS). Indeed, CPS:

Provides a framework to apply creative thinking processes to solve problems. Embedded in the model are tools and strategies that, when placed in the hands of students, allow them to engage in a process of thinking both creatively and critically. (Cassalia 2018, 73)

In particular, the second step of CPS which concerns the ‘generation of ideas’ can flow into a productive debate among students who join their competences in order to solve a common problem pursuing the same objective.

4 The Other Side of the Coin: when an Excess of Critical Thinking in Gifted Students Can Obstruct Regular Lessons

Verbally gifted students, eloquent speakers and with a good mastery of criticism, could (often) obstruct and interrupt regular lessons. Indeed, if a brilliant student is used to go along with teachers’ assignments posing interesting questions, a gifted student often contrasts teachers’ ideas with divergent questions and, sometimes, she/he prefers to leave a required task if it doesn’t meet their interests. Indeed, very often *underachievement* and/or school *dropout* could become dangerous features of this kind of ‘special’ students. In other cases, in order to reach high levels (that is high marks at school), a gifted student has to learn some (not easy) adaptation strategies, containing her/his impulsive divergency.

For all these reasons, it is important to recognize, follow and help gifted students to find their way, according to their cognitive peculiarities and, if necessary, adapting and enlarging regular curriculum to their learning style and complex personality. Therefore, within regular class further strategies such as *peer counselling*, *qualitative feedbacks* by the teachers and *self-evaluations* could be useful instruments to support gifted students, strengthening not only their cognitive but also and especially their socio-emotional sphere.

5 Conclusion

The ability of thinking critically has to be nourished since a child's early age, becoming an important tile for building one's personality. For verbally gifted children, the deep introspection they have of the world and the early mastery of language lead to a strong critical analysis of facts from the real and abstract world since they are very young.

As well, critical thinking, but also questioning and reasoning strategies, are an important tile in education, especially when teaching and learning a language such as English. Indeed, it can be applied to both receptive (reading and listening) and productive (speaking and writing) skills within a regular class, in an inclusive way. The importance of making purposeful dialogues, of consulting high-quality authentic materials and of debating on important issues using questioning and reasoning are indeed ways to raise both levels of language teaching and learning.

References

- Azzalini, A. (2021). "L'adolescente *gifted* nella classe di lingue: principali peculiarità e ricadute didattiche". *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, 41-7.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cassalia, A. (2018). "Creative Problem Solving Embedded Into Curriculum". Danielian, Fugate, Fogarty 2018, 73-81.
- D'Angelo, E. (1971). "Critical Thinking in Reading". *Elementary English*, 48(8), 946-50.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Danielian, J.; Fugate, M.C.; Fogarty E. (2018). *Teaching Gifted Children. Success Strategies for Teaching High-Ability Learners*. Foreword by J.S. Renzulli. Waco, TX: Prufrock Press.
- David, H. (2020). "Main Issues in Counselling Gifted Children and Youths". *Proceedings of 1st International Congress on Gifted Young Scientists Education (ICGYSE)* (Istanbul, 20-22 November 2020). Istanbul, 7-24.
- Fisher, A. (2011). *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, L. (2000). "Methodological Issues in the Direct Observation of Parent-Child Interaction: Do Observational Findings Reflect the Natural Behavior of Participants?". *Clinical Child and Family Psychology Review*, 3(3), 185-98.
- Kettler, T. (2014). "Critical Thinking Skills Among Elementary School Students: Comparing Identified Gifted and General Education Student Performance". *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-36.
- Lai, E.R. (2011). *Critical Thinking: a Literature Review*. London: Pearson.
- LaVonda, S. (2018). "Socratic Circles. Round and Round the Wheels of Thought". Danielian, Fugate, Fogarty 2018, 51-7.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.

- Lucangeli, D. (2019). *Gifted. La mente geniale. Riconoscere ed educare bambini plusdotati*. Firenze: Giunti Scuola.
- Novello, A. (2022). *La classe di lingue inclusiva. Gli studenti con altissime abilità*. Milano: Mondadori Università.
- Novello, A. (2021). "Insegnamento linguistico e plusdotazione. Le caratteristiche dell'apprendente". *SAIL*, 18, 251-62.
- Novello, A. (2016). "Insegnare le lingue a studenti *gifted*. Strategie didattiche per la plusdotazione". *Romanica Cracoviensa*, 2, 109-19.
- Olszewski-Kubilius P.; Subotnik R.F.; Worrell, F.C. (2018). "Bridging the Divide: Building on the Best of Gifted Education with Programming for Talent Development". Danielian, Fugate, Fogarty 2018, 13-15.
- Okan, Z.; İspinar, D. (2009). "Gifted Students' Perceptions of Learning English as a Foreign Language". *Educational Research and Review*, 4(4), 117-26.
- Renzulli, J.; Reis, S.M. (2014). "The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented". Renzulli, J.; Reis, S.M. (eds), *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guidebook for Talent Development*, ch. 8. <https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2019/08/TheEnrichmentTriadModel.pdf>.
- Santipolo, M. (2014). "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi". *Cultura e comunicazione*, 5(5), 15-22.
- Siaud-Facchin, J. (2019). *Troppo intelligenti per essere felici? La plusdotazione intellettuale: riconoscerla, comprenderla, conviverci*. Milano: Rizzoli.
- Zanetti, M.A. (2019). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Milano: Carocci Faber.

O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*

Maria Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This work discusses didactic strategies – based on the Communicative and Competency-based Approach – and the use of authentic materials to promote the Meaningful Learning of Portuguese as Foreign Language in early childhood to stimulate the development of the Intelligence Quotient and the Executive Functions. Considering the contributions of Sociocultural Constructivism and Conversational Pragmatics, we propose playful collaborative activities based on the use of webtools and *realia* to expose students to authenticity of the language and encourage the zone of proximal development, fundamental in the process of learning a foreign language.

Keywords Applied Linguistics. Child Education. Meaningful Learning. Portuguese as Foreign Language. *Realia*.

Resumo 1 À guisa de introdução: porquê promover em Itália o ensino do Português como Língua Estrangeira na educação infantil. – 2 Educação Linguística em fase pré-escolar: quadro teórico de referência. – 3 Estratégias didáticas e recursos autênticos para promover a aprendizagem significativa do PLE na primeira infância. – 4 Considerações finais.



Peer review

Submitted 2022-06-17
Accepted 2023-10-22
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Rossi |  4.0



Citation Rossi, M.A. (2023). "O ensino eficaz do Português como Língua Estrangeira na educação infantil: estratégias comunicativas, mediadores pedagógicos e *realia*". *EL.LE*, 12(3), 465-480.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/004

1 À guisa de introdução: porquê promover em Itália o ensino do Português como Língua Estrangeira na educação infantil

A aprendizagem de uma língua estrangeira ao longo da vida representa, sem dúvida, a oportunidade de enriquecer a bagagem cultural de cada sujeito aprendente e de construir, por conseguinte, ferramentas cognitivas que possibilitam o confronto entre as heterogêneas culturas com as quais, através dos mais frequentes movimentos migratórios, entramos em contacto.

Diante deste pressuposto, interiorizar de maneira eficaz e significativa¹ um ou mais idiomas possibilita, portanto, o diálogo construtivo entre diferentes paradigmas mentais, sensibilizando o aprendente, deste modo, para a alteridade linguística, conceito defendido, aliás, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) de 2001. Nesta ótica, tal diversidade, «em vez de ser um obstáculo à comunicação», representa uma profícua «fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos» (Conselho da Europa 2001, 20), circunstância que estimula, com efeito, o desenvolvimento de uma competência comunicativa de cariz plurilingue e intercultural (Portera 2008; Ciliberti 2012; Luise 2013). Nas palavras de Ciliberti (2012, 7) um ‘savoir agir’ atualmente imprescindível que permite cumprir atos de fala eficazes de acordo com o cenário interativo, i.e. com os «aspetti socio-sietuazionali del contesto in cui la comunicazione ha luogo» (2).

Com base nos pressupostos apresentados, podemos afirmar que seria fundamental promover o ensino das Línguas Estrangeiras (LE) desde a educação infantil, tese bem argumentada, a título elucidativo, nas Indicações Nacionais para o ensino básico e o primeiro ciclo de escolaridade, elaboradas em 2012 pelo Ministério italiano da Educação.² Visto que «una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola», a «intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell’identità di ciascuno» (Ministero della Pubblica Istruzione 2012, 8), estratégia pedagógica que prioriza, segundo o nosso parecer, a formação de atores sociais (Goffman 1959) capazes de interagir nível sócio-pragmático, de modo eficiente, em qualquer contexto comunicativo (Austin 1962; Hymes 1972) da hodierna «società in continua evoluzione» (Daloiso 2009b, 18), caracterizada, consoante assebh vera Daloiso, por «mutedvoli bisogni linguistici ed educativi» (18).

No matizado panorama italiano dos últimos anos, onde a imigração adquiriu um caráter fortemente estrutural (Bonifazi 1998;

¹ Ausubel 1963; Canale, Swain 1980; Novak 2002; 2011; 2013.

² O documento está disponível no site do Diário da República Italiana: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>.

Vedovelli 2016), advogamos a ideia de que a aprendizagem de uma LE na escola básica poderia dar incentivo ao desenvolvimento da competência plurilingue – aproveitando a melhor plasticidade cerebral das crianças³ –, apesar de não existir uma lei em Itália que regule, porém, o processo de ensino de idiomas em idade pré-escolar: apesar disso, atualmente prefere-se incluir nos cursos de formação da primeira infância – para a faixa etária de 3 a 6 anos – programas informais, como sustenta a estudiosa Favaro (2016) para o estudo do inglês, por ser este, de facto, a língua franca internacional.

Em decorrência disto, cremos oportuno supor que o português – cujo ensino em Itália é ainda restrito ao âmbito académico – poderá ser incluído, no futuro, como idioma curricular tanto nas escolas como nos infantários, sendo o idioma lusitano cada vez mais presente no espaço linguístico itálico por causa dos processos migratórios oriundos dos Países Lusófonos, nomeadamente do Brasil,⁴ a nação mais vasta, em termos territoriais, da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Levando em conta as considerações supracitadas, este trabalho visa discutir estratégias e atividades interativas – baseadas principalmente na abordagem comunicativa e colaborativa que valorizam o aluno como «costruttore attivo della propria conoscenza» (Daloie so 2009b, 20) – destinadas à promoção da aprendizagem significativa (Ausubel 1963; Novak 2013) e funcional (Halliday 1985) do português como Língua Estrangeira na educação infantil que impulsionem o desenvolvimento quer do Quociente de Inteligência (QI), quer das Funções Executivas (FE) do público-alvo (Anderson 2002; Valeri, Stievano 2007; Diamond 2013), capaz de utilizar o novo idioma, tal como argumentam Canale e Swain (1980), com «appropriateness of sociocultural significance of an utterance in the situational and verbal context in which it is used» (4).

O desenvolvimento do presente trabalho, finalizado a propor metodologias didáticas interativas e lúdicas para a aprendizagem da língua portuguesa como L2 o LE na infância, foi estruturado de acordo com o seguinte decurso metodológico. A primeira parte do estudo mostra uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa (Lüscke, André 1986, 18) que assenta na revisão da literatura especializada, imprescindível para identificar os mais profícuos métodos de ensino das línguas estrangeiras a aplicar em idade pré-escolar, que se baseiam principalmente no emprego de estratégias lúdicas e de

³ Piaget 1937; 1948; Penfield, Roberts 1959; Daloiso 2009a; 2009b; Favaro 2016, 90.

⁴ Segundo o levantamento apresentado no *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, estima-se que em Itália há 54.556 residentes brasileiros, 6.845 portugueses, 4.285 cabo-verdianos, 2.326 oriundos da Guiné-Bissau, 1.255 angolanos, 358 moçambicanos, 198 originários da Guiné Equatorial, 87 timorenses e 29 são-tomenses (Centro studi e ricerche IDOS; Immigrazione Dossier Statistico 2020, 462-3).

materiais autênticos que põem os aprendentes em contacto direto com o uso real do idioma em situações concretas de comunicação. Isso promove, citando as palavras de Piaget, «le vrai langage social de l'enfant, c'est-à-dire le langage employé dans l'activité enfantine fondamentale – le jeu», ou seja «un langage par gestes, mouvements et mimiques, autant qu'un langage par mots» (1948, 40).

A segunda secção, por seu lado, apresenta propostas funcionais de intervenção para promover o processo de interiorização do PLE na educação infantil, tal como atividades recreativas de tipologia colaborativa e comunicativa por tarefas e competências (Nunan 1989; Ellis 2003; Da Re 2013): baseadas na função socializante da pedagogia,⁵ estas atividades são finalizadas ao desenvolvimento proficiente das estratégias de comunicação oral em língua portuguesa tendo em consideração quer os objetivos educacionais da faixa etária do nosso público alvo, quer as potencialidades sócio-pragmáticas na perspetiva do *problem solving* (Vygotsky 1986, 107).

2 Educação Linguística em fase pré-escolar: quadro teórico de referência

Considerando o propósito do presente estudo, é imprescindível ter um quadro epistemológico referencial para propor as adequadas atividades pedagógicas, prioritariamente de enfoque comunicativo e cooperativo, para encorajar a aprendizagem funcional quer de estratégias interativas, quer do léxico de frequência da língua portuguesa na primeira infância, fase em que, consoante afirma Vygotsky, «the child becomes more conscious and deliberate in using words as tools of his thought and expressive means for his ideas» (1986, 160). Neste modo, o propósito é que o público alvo seja capaz de estruturar simples atos de fala para o êxito do evento comunicativo (Grice 1975), aplicando de maneira apropriada as devidas *rules of language use* (Canale, Swain 1980, 6).

Visando um estudo pormenorizado do tema proposto, a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa permitiu, de facto, identificar os principais contributos teóricos deste âmbito de investigação que examinaram:

- i. os métodos e os enfoques mais apropriados para o ensino das línguas estrangeiras em idade pré-escolar, fase designada «período crítico» pelo psicólogo Eric Lenneberg (1967), durante o qual, segundo os contributos da neurociência,⁶ o cérebro, mente absorvente consciente (Montessori 1952),

⁵ Dewey 1922; Vygotsky 1934; 1986; Blezza 2010.

⁶ Bruer 2002; Hagen 2008; Kuhl 2004; 2010; Purves et al. 2007.

- apresenta o ponto mais alto de flexibilidade e maleabilidade cognitiva (Bona 2013);
- ii. as abordagens pedagógicas mais convenientes, ainda pouco exploradas no debate intelectual académico, para promover o processo de interiorização do PLE na infância, em particular o desenvolvimento da habilidade de expressão oral (Miliani 2015; Araújo, Ferreira 2019), uma vez que as crianças de 3 a 6 anos, «marvelously adept at meaningful learning» (Novak 2002, 549), «love speaking», como defendem as autoras Rodríguez López e Varela Méndez (2004, 165), não sabendo ainda dominar, de facto, a arte da escrita.

Posto isto, foram utilizados como base teórica os estudos realizados no campo da Psicologia Cognitiva⁷ em relação aos processos mentais e às funções executivas, na ótica do *problem solving* (Valeri, Stievano 2007, 195), que se desenvolvem e se estruturam nomeadamente na primeira infância através de uma aprendizagem de tipo experiencial (Daloiso 2009b, 26-7). De facto, esta fase de maior elasticidade cerebral que permite, pelos vistos, quer assimilar idiomas de maneira mais espontânea e imediata (Miliani 2015, 40), quer incrementar a competência estratégica de cooperação construtiva do conhecimento com os próprios pares – que se manifesta, segundo a pedagoga italiana Maria Montessori (1952), no «período sensitivo da vida social» – durante o processo de aprendizagem (Pellerey 2010), circunstância que incentiva, destarte, a potenciação da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky 1986, 187), i.e. a «area of cognitive structure that is prepared to accept new or altered ideas» (Novak 2002, 551).

Para a realização de atividades que valorizem tais faculdades cognitivas das crianças e estimulem a consolidação do «social mechanism of speech behavior» (Vygotsky 1986, 67) é imprescindível ter em consideração, porém, os pressupostos teóricos do Construtivismo Sociocultural (Piaget 1937; 1948; Vygotsky 1934; 1986). Esta perspectiva considera a aprendizagem como um processo de carácter social, através de interações verbais que se estabelecem, segundo os contributos da Pragmática Conversacional,⁸ através da(s) língua(s). Nesta ótica, foram basilares os estudos da Linguística Aplicada⁹ para identificar as estratégias comunicativas e cooperativas recomendadas para o ensino do PLE ou PL2 à faixa etária de nosso interesse, igualmente

⁷ Piaget 1937; 1948; Bruner 1984; Piaget 1937; Piaget, Inhelder 2001; Vygotsky 1934; 1986.

⁸ Austin 1962; Searle 1969; Goffman 1959; Bahktin 1997.

⁹ Rodríguez López, Varela Méndez 2004; Almeida Filho 2005; Daloiso 2009a; Sousa 2017.

examinadas na área de investigação da Didatização do Material Autêntico¹⁰ e da Educação Linguística Lúdica.¹¹ Este último campo de investigação que avança propostas pedagógicas baseadas em tarefas pragmáticas e laboratoriais recreativas, segundo os princípios do *Learning by Doing* (Gibbs 1988) e do *Total Physical Response* (Asher 2003) para estimular quer o desenvolvimento de saberes declarativos e processuais, quer o emprego situacional do idioma conforme os «authentic communication purposes» (Canale, Swain 1980, 6).

3 Estratégias didáticas e recursos autênticos para promover a aprendizagem significativa do PLE na primeira infância

Conforme os pressupostos teóricos acima apresentados, esta parte do trabalho tem como objetivo principal avançar com propostas didáticas de intervenção a fim de impulsionar uma aprendizagem tanto experiencial como significativa do PLE na infância. Isso é possível através de atividades principalmente lúdicas que priorizem um enfoque de tipo colaborativo e comunicativo, considerando a função socializante da pedagogia¹² que visa incentivar, tal como acima realçamos, o fortalecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, fundamental, nesta fase da vida das crianças, para o processo de formação cooperativa (Capperucci 2017, 183).

Dado o propósito de promovermos particularmente o desenvolvimento profícuo das estratégias de comunicação oral em língua portuguesa do público alvo, é fundamental ter em conta:

- i. a faixa etária selecionada (de 3 a 6 anos de idade);
- ii. o alto grau de elasticidade cognitiva que se manifesta no chamado «período crítico» (Lenneberg 1967), durante o qual as crianças, sendo «talkactive» (Vygotsky 1986, 84), mostram um intenso comportamento captativo em relação a qualquer estímulo situacional (Purves et al. 2007);
- iii. os «centros de interesse» (Dewey 1922) para estimular a participação ativa dos rapazes no próprio processo de educação;
- iv. as heterogêneas necessidades de aprendizagem, garantindo:
 - iv.a o protagonismo pragmático de cada um nas atividades propostas;

10 Widdowson 1978; Breen 1985.

11 Dunn 1983, 1985; Halliwell 1993; O'Neill 1995; Cameron 2001; Rocha 2007; Daloi-so 2009a; Winston 2011; Rubio, García Conesa 2013; Martins 2015; Capperucci 2017; Favaro 2016; Milici 2019.

12 Dewey 1922; Vygotsky 1934; 1986; Blezza 2010.

- iv.b a valorização das respetivas potencialidades, das inteligências múltiplas (Gardner 1983) e das funções executivas (Anderson 2002; Diamond 2013);
- v. o emprego eficaz de *realia* e de materiais autênticos (Breen 1985), apropriados para reduzir o filtro afetivo (Krashen 1981) e estimular, desta forma, a interiorização quer de estratégias conversacionais, quer de itens lexicais de nível A1.

Tendo em vista tais princípios, que norteiam a elaboração das atividades e das tarefas propostas em seguida, julgamos oportuno pôr em prática metodologias didáticas orientadas ‘para a acção’, que considerem «o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas» em determinados contextos de atuação (Conselho da Europa 2001, 29). Estas resultam adequas para potenciar a dimensão i) cognitiva, ii) motora e iii) social das crianças, componentes basilares no processo de desenvolvimento das estruturas mentais (Piaget 1948). Para tanto, seria necessário adotar metodologias pedagógicas que aprimorem uma aprendizagem de carácter experiencial e pragmático que enfatizem, de acordo com Capperucci, «l’importanza di apprendimenti situati, contestualizzati, *meaning-based*, con un focus specifico sulla dimensione comunicativa dell’apprendimento linguistico» (2017, 183), a fim de estimular a assimilação de saberes declarativos e processuais, através da abordagem de três aspectos:

- i. comunicativa e cooperativa, promovendo sessões criativas que assentam no emprego interativo dos atos de fala e na execução colaborativa de tarefas (como jogos em dupla ou em grupo), essenciais para desenvolver competências cognitivas e sociais (Kagan 1994);
- ii. de enfoques baseados na acção (*Action-based approach*);
- iii. em tarefas e competências (Ellis 2003; Da Re 2013), metodologia basilar, esta, para encorajar a competência estratégica elementar em PLE.

Ativando estas abordagens e considerando as captativas capacidades cognitivas da faixa etária examinada, é necessário, por conseguinte, projetar sessões dinâmicas de aprendizagem que incluam também o emprego de *webtools*, disponíveis no ciberespaço para o ensino das línguas estrangeiras. Tais instrumentos visam, tendo em vista os nossos propósitos pedagógicos, fortalecer mormente as capacidades orais de compreensão e de expressão, já que as crianças de 3 a 6 anos ainda não dominam a habilidade de expressão escrita. O auxílio das novas tecnologias permitiria, por conseguinte, interiorizar mais facilmente na Memória Enciclopédica (ME) as fundamentais unidades lexicais (Cardona 2004), i.e. os primeiros instrumentos verbais que as crianças utilizam para negociar conteúdos simples e elementares, com os próprios pares, na língua alvo.

A fim de atingir os objetivos educacionais pretendidos, consideramos oportuno propor, conseqüentemente, atividades baseadas no *Performative Foreign Languages Didactics* (Schewe 2013, 5) e, ademais, no *Cooperative Learning* (Kagan 1994), que priorizam a tipologia de aprendizagem por nós defendida, quer dizer de carácter experiencial (Halliday 1985; Daloiso 2009b, 26-7). Tal abordagem estimula, com efeito, o desenvolvimento dos *Behavioral Aspects* (Tyler 1949) e, por consequência, dos conhecimentos processuais, dado que as crianças relacionam o emprego pragmático do idioma a situações concretas da vida real, da própria rotina conversacional.

A título elucidativo é possível organizar, para estimular a assimilação de simples estratégias interativas baseadas em atos de fala basicamente diretivos (tal como pedidos, convites, exortações, ordens e sugestões) e enunciados performativos explícitos (Austin 1962), que até o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) recomenda para o nível A1 (Conselho da Europa 2001, 61), sessões de ginástica em grupo para expor o público alvo, por meio de instruções perlocutórias elementares em português, ao emprego pragmático de construções imperativas diretas – flexionadas sobretudo na segunda pessoa singular ou na terceira plural. O objetivo é incentivar, por um lado, a memorização de *inputs* lexicais em relação às partes do corpo humano e, por outro, o desenvolvimento de conhecimentos processuais em português através do *Learning by Doing*, fortalecendo quer a produção de atos verbais de agradecimento por meio da exclamação ‘obrigado/a!’, quer o emprego de marcadores conversacionais de cortesia – tal como ‘por favor’ – que, em termos de polidez linguística, preservam a harmonia interativa nas práticas discursivas (Marcuschi 1991; Aston 1995).

Na ótica da aprendizagem funcional e experiencial, podemos propor também atividades de ‘glotodidática teatral’ – definida *Educational Drama* por O’Neill (1995) ou *Drama Pedagogy* por Schewe (2013) – de maneira a apresentar aos alunos situações dinâmicas de autenticidade comunicativa que estimulem emoções positivas, i.e., conforme assevera Daloiso, um clima psicologicamente propício à interiorização de novos conhecimentos, dado que uma abordagem estimulante, sob o ponto de vista emocional, favorece a assimilação permanente de noções na memória tanto implícita como explícita (2009b, 39-44). Deste modo, ativa-se, segundo Milici, a transformação do *input* em *intake*, ou seja, «il passaggio dalla memoria a breve termine alla memoria stabile, propria dell’acquisizione» (2019, 70).

De acordo com os fundamentos desta metodologia lúdica, que permite praticar, aliás, os princípios das máximas conversacionais gricianas que regulam o jogo verbal interativo (Grice 1975), julgamos interessante submeter os aprendentes, na perspectiva educacional do *role play*, a tarefas colaborativas de dramatização, em dupla ou em pequenos grupos, de eventos interativos da vida quotidiana – tal

como a compra de um brinquedo ou de um bolo numa pastelaria – ou de cenas extraídas de desenhos animados, sendo estes muito amados pelas crianças. Graças à reduzida desinibição da faixa etária em apreço (Gonçalves 2009, 4), estas sessões de ‘glotodidática teatral’ promovem não apenas a aprendizagem de construções frásicas elementares, sobretudo de tipologia declarativa e predicativa baseadas no emprego do presente do indicativo, mas ainda o desenvolvimento de competências extralinguísticas, tal como a dimensão cinésica, i.e. o emprego eficaz da linguagem corporal para acompanhar a estruturação dos atos de fala a fim de atingir o êxito comunicativo. Nesta linha teórica, a estudiosa Antonina Milici evidencia que, de facto,

il teatro, inglobando lingua, paralingua ed extralingua, porta non solo a simulare queste modalità discorsive del conversare quotidiano, ma anche ad adattare di volta in volta i propri comportamenti all’ intercodicit  che interseca vari sistemi come il cinestetico, il prossemico e il cronemico. (2019, 67)

Adicionalmente, seria conveniente organizar, para reforçar a construção de enunciados assertivos e diretivos, oficinas de cozinha para preparar, em grupos, pratos t picos da gastronomia dos países pertencentes ao espaço lusófono, prática que expõe o público alvo também à diversidade cultural da CPLP. Desta maneira, além da valorização dos saberes pragmáticos a fortalecer através de trabalhos manuais, que até a pedagoga Montessori recomenda propor para as crianças da faixa etária de 3 e 6 anos (1952),   possível encorajar a aprendizagem quer do léxico da comida, fundamental para o nível A1, quer de orações declarativas e predicativas que assentam no uso do presente do indicativo dos verbos ‘ser’ e ‘estar’ – os mais utilizados nesta fase inicial de aprendizagem para descrever situações de comunicação – e do modo imperativo, construções indispensáveis, estas, para negociar conteúdos através de construções sint ticas básicas.

Outra atividade de cariz lúdico a criar para o nosso público alvo fundamentada nos pressupostos do «Total Physical Response» (Asher 2003), poderia ser a ‘caça ao tesouro’ com pr mio final, uma atividade experi ncial dinâmica que, em termos pedagógicos, desenvolve o papel de mediador didático analógico (Damiano 1993), porque o jogo, parafraseando as palavras de Piaget (1948, 6), estimula, por um lado, o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das funções executivas e, por outro, a interiorização de estruturas verbais, baseadas, mais uma vez, no indicativo presente e no modo imperativo, essenciais para praticar o emprego situacional de atos de fala ilocutórios de natureza assertiva e diretiva (Conselho da Europa 2001, 114).

Além disso, defendemos também a potencialidade pedagógica das marionetas (*puppets*), mediadores didáticos analógicos” (Damiano 1993) tal como na tarefa colaborativa da ‘caça ao tesouro’, que se

podem utilizar a para apresentar, a título de ilustração, breves textos narrativos pertencentes aos géneros da fábula e do conto, de fácil interpretação por parte das crianças sendo caracterizados por uma estrutura composicional endógena simples e repetitiva (Propp 2000; Marazzini 2004) que favorece o armazenamento de informações e de construções frásicas na Memória a Longo Prazo (MLP). Desta forma, através da mnemotécnica do *rehearsal*, que «consiste nella ripetizione dell'input allo scopo di mantenere viva la traccia mnestica nel cervello e di procedere ad un'elaborazione più profonda, basata sulle caratteristiche semantiche, e non più solamente percettive, dell'input» (Daloiso 2009b, 67), promove-se não apenas a aprendizagem do léxico de frequência, mas ainda o desenvolvimento da competência textual basilar em PLE no âmbito da oralidade.

Para estimularmos a competência comunicativa e estratégica no âmbito da compreensão e da expressão oral, habilidades alvo para a faixa etária estudada, é recomendável, aliás, o emprego de várias glototecnologias (Santalucia 2015) disponíveis gratuitamente na internet que, por serem recursos digitais interativos caracterizados por «linguagens multimodais» constituídos por elementos tanto verbais como audiovisuais (Gregolin 2017, 167), acionam de modo criativo a memorização efetiva nas estruturas cognitivas quer de etiquetas lexicais, quer de estratégias interacionais.

Em decorrência disto, sugerimos utilizar, durante as sessões de conversação, o 'Avatar Falante', uma ferramenta digital que permite criar uma personagem humana à qual podemos dar voz inserindo um texto em modalidade escrita, que será reproduzido oralmente em Português Europeu (PE) ou em Português Brasileiro (PB). Este recurso possibilita, no processo de aprendizagem de idiomas durante a infância, desenvolver as competências fonéticas da língua em apreço.¹³

Além disso, tomando como base os propósitos educacionais do *Visual Learning* (Philominraj et al. 2017) – ou Aprendizagem Visual – recomendamos o emprego do *Story Telling* digital, instrumento de intenso dinamismo multimédia que potencia, graças à realização de textos narrativos constituídos por elementos audiovisuais como imagens, vídeos e sons – que Damiano define como «mediadores didáticos icónicos» (1993, 214-15) – a competência textual e comunicativa de nível básico em PLE.

Nesta perspetiva, é possível aproveitar, da mesma forma, do potencial pedagógico do *Padlet*, ferramenta cooperativa possibilita a criação de quadros virtuais de trabalho como, por exemplo, dicionários digitais interativos, inserindo imagens e recursos em formato áudio e vídeo, que estimulam, mais uma vez, o processo de *Visual Learning*

¹³ É possível criar gratuitamente avatares falantes, a utilizar para fins didáticos, no seguinte site: <https://l-www.voki.com/>.

no que se refere à ampliação do vocabulário de frequência, principalmente de substantivos simples, comuns e concretos, e de adjetivos qualificativos que satisfazem maiormente as necessidades pragmáticas de comunicação das crianças (Aprile 1991; Cardona 2004).

Para concluir este panorama sobre as metodologias e os instrumentos didáticos mais profícuos para o ensino do PLE na infância, ressaltamos a importância de pôr em contacto o público alvo com a veracidade pragmática da língua apresentada, propósito formativo que se pode alcançar empregando, como defendem Breen (1985) e Widdowson (1978), quer materiais autênticos – i.e. documentos e textos em língua estrangeira produzidos para exigências comunicativas da quotidianidade, não realizados, portanto, para fins pedagógicos – quer *realia*, ou seja objetos culturais que mostram a heterogeneidade do espaço lusófono.

Com base nesta constatação, julgamos oportuno organizar sessões de aprendizagem que assentem no emprego de canções infantis e lengalengas, géneros pertencentes à classe textual narrativa (Werlich 1975). Este permitem às crianças interiorizar atos de fala elementares juntamente com unidades lexicais básicas, através de estruturas iterativas que recorrem com frequência graças ao emprego de rimas e refrãos que, com efeito, facilitam o armazenamento cognitivo (Naldini 2013, 60), ampliando, deste modo, o vocabulário mental.

Adicionalmente, propomos a visão coletiva de desenhos animados, recursos dinâmicos que satisfazem os «centros de interesse» (Dewey 1922) das crianças e que impulsionam, graças às emoções positivas solicitadas, a aprendizagem de tipo visual, porque estimulam a interiorização permanente de estruturas frasais e de itens lexicais através de imagens interativas. O mesmo processo pode-se também ativar através do emprego de *Flash Cards*, mediadores didáticos icónicos (Damiano 1993) – ou pistas visuais – que permitem associar oralmente a imagem a um determinado verbete.

No que se refere ao emprego dos *realia*, pelo contrário, recomendamos empregar, sobretudo durante as atividades laboratoriais, objetos culturais reais, tal como a comida típica dos países lusófonos, brinquedos e utensílios da rotina diária. Estes instrumentos pedagógicos, graças às tarefas colaborativas de descrição oral dos materiais apresentados, impulsionam, a nosso ver, a assimilação permanente, na memória tanto implícita como explícita, do léxico básico de nível A1 e de atos de fala expressivos, que assentam principalmente na estrutura argumental afirmativa ou negativa do verbo ‘gostar’ (‘gosto de/não gosto de’) para manifestar preferências. Este aspecto é de difícil assimilação por parte dos italo falantes, uma vez que a construção frasal na sua língua materna, através do respetivo verbo inacusativo *piacere*, necessita de um experienciador dativo e de um tema nominativo que não é introduzido por nenhuma preposição (Belletti, Rizzi 1988).

4 Considerações finais

Ao concluirmos o trabalho aqui apresentado, podemos afirmar que as atividades com enfoque cooperativo e interativo propostas, através do emprego de materiais autênticos e *realia*, que direcionam os aprendentes do ensino pré-escolar para o emprego genuíno do idioma em diferentes contextos situacionais, permitem desenvolver habilidades e competências basilares no âmbito da oralidade, dimensão comunicativa mais desfrutada pelas crianças para negociar conteúdos com os próprios pares.

As sessões de aprendizagem propostas, tendo em consideração principalmente os contributos teóricos do Construtivismo Sociocultural e da Pragmática Conversacional que aprecia a língua como instrumento interativo de ação social, facultam de maneira eficaz a interiorização na Memória Enciclopédica quer i) de estruturas lexicais e gramaticais para veicular informações elementares para o nível A1, quer ii) de estratégias conversacionais basilares, elementos interacionais que tornam os alunos em agentes sociais capazes de cumprir ações, como defende também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), através do uso básico da língua portuguesa. Desta maneira, os aprendentes podem atingir o êxito comunicativo em situações sócio-pragmáticas, respeitando os princípios de polidez linguística que regulam o jogo verbal.

As estratégias didáticas examinadas – baseadas nomeadamente na abordagem por tarefas e por competências e no emprego de materiais autênticos e *webtools* – representam uma sugestão para promover, no futuro, a Aprendizagem Significativa Do Português como Língua Estrangeira (PLE) na primeira infância, estimulando, através de sessões lúdicas e recreativas, a valorização das Funções Executivas (FE) do público-alvo e a potencialidade da Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky 1986). Em termos de desempenho linguístico, tais metodologias permitem, por conseguinte, reduzir a ativação do mecanismo de defesa psicológica conhecido como «filtro afetivo» (Krashen 1981), pondo, deste modo, as bases de uma assimilação realmente eficaz e experiencial do PLE na educação infantil.

Bibliografia

- Almeida Filho, J.C.P. (2005). *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. São Paulo: Pontes.
- Anderson, P. (2002). «Assessment and Development of Executive Function (EF) during Childhood». *Child Neuropsychol*, 8, 71-82.
- Aprile, L. (1991). «L'evoluzione e la rappresentazione del lessico nell'infanzia». *Età evolutiva*, 40, 1207.
- Araújo, R.M.M.; Ferreira, L.L. (2019). «O ensino de Inglês na Educação Infantil e a BNCC. Desafios e Possibilidades». *Anais do XV Encontro de Iniciação Científica da UNI7*, 9(1), 1-9. <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacao-cientifica/article/download/1025/705/>.
- Asher, J. (2003). *Learning Another Language through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Aston, G. (1995). «Say 'Thank You': Some Pragmatic Constraints in Conversational Closings». *Applied Linguistics*, 16(1), 57-86. <https://doi.org/10.1093/applin/16.1.57>.
- Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. New York: Oxford University Press.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud, Y. Frareschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- Belletti, A.; Rizzi, L. (1988). «Psych-verbs and θ Theory». *Natural Language & Linguistic Theory*, 6(3), 291-352.
- Bleza F. (2010). *La Pedagogia sociale – Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Napoli: Liguori.
- Bruner, J. (1984). «Contexts and Formats». Moscato, M.; Pieraut-Le Bonniec, G. (eds), *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Université de Rouen, 60-80.
- Bona, C. (2013). «A aquisição de uma língua e os argumentos acerca da existência de um período crítico». *Signo*, 38(65), 233-46.
- Bonifazi, C. (1998). *L'immigrazione straniera in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Breen, M. (1985). «Authenticity in the Language Classroom». *Applied Linguistics*, 6(1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60>.
- Bruer, J. (2002). *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*. New York: The Free Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M.; Swain, M. (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>.
- Capperucci, D. (2017). «Insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria: strumenti per la progettazione curricolare». *Giornale italiano della ricerca educativa*, 19, 175-94.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica.
- Centro studi e ricerche IDOS; Immigrazione Dossier Statistico (2020). *Dossier Statistico Immigrazione 2020*. Roma: Inprinting Srl.
- Ciliberti, A. (2012). «La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'». *Italiano LinguaDue*, 2, 1-10.

- Conselho da Europa (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Daloiso, M. (2009a). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009b). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction to Socialpsychology*. New York: Holt Publishing.
- Da Re, F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano; Torino: Pearson.
- Diamond, A. (2013). «Executive Functions». *Annual Review of Psychology*, 64, 135-68.
- Dunn, O. (1983). *Developing English with Young Children*. London: Macmillan Publishers.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Favaro, L. (2016). «Verso l'insegnamento precoce». Melero Rodríguez, C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia, 87-94.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods*. Oxford: Further Educational Unit.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Gonçalves, R.M. (2009). «A necessidade de incentivar a aprendizagem da língua inglesa desde a infância». *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico*, 1-9. http://www.facuuldadedondomenico.edu.br/revista_don/artigo2_ed2.pdf.
- Gregolin, I.V. (2017). «Impactos das redes sociais nas práticas linguísticas: (re)pensando atividades para o ensino de estratégias de cortesia em língua espanhola». *Caracol*, 13, 163-78. <https://doi.org/10.11606/isn.2317-9651.v0i13p162-178>.
- Grice, P. (1975). «Logic and Conversation». Cole, P.; Morgan, J. (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 41-58.
- Hagen, K. (2008). «The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition». *Evolutionary Psychology*, 6, 43-63. <https://doi.org/10.1177/147470490800600105>.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliwell, S. (1993). *La enseñanza del Inglés en Educación Primaria*. Essex: Longman.
- Hymes, D. (1972). «On communicative competence». Pride, J.B.; Holmes, J. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondworth: Penguin, 269-85.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kuhl, P. (2004). «Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code». *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-43.
- Kuhl, P. (2010). «Brain Mechanisms in Early Language Acquisition». *Neuron*, 67(5), 713-27. <https://10.1016/j.neuron.2010.08.038>.

- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons.
- Luise, M.C. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale». *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35. <https://10.13128/LEA-1824-484x-13843>.
- Lüdke, M.; André, M. (1986). «Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso». Lüdke, M.; André, M. (eds), *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 11-22.
- Marcuschi, L.A. (1991). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática.
- Marazzini, C. (2004). *Le fiabe*. Roma: Carocci.
- Martins, V.L. (2015). «O lúdico no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa». *Intr@ciência*, 10, 1-21.
- Miliani, D. (2015). «La enseñanza del español como lengua extranjera a niños argelinos». *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Orán* (Orán, 16 de mayo de 2015). Orán: Instituto Cervantes, 40-6.
- Milici, A. (2019). «L'uso di tecniche teatrali nell'insegnamento-apprendimento di una LS/L2». *Cuadernos de Filología Italiana*, 26, 57-73. <https://doi.org/10.5209/cfit.62479>.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Naldini, M.C. (2013). «Memoria e glottodidattica. Compendio delle implicazioni essenziali». *EL.LE*, 2(1), 52-67. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/1067>.
- Novak, J. (2002). «Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners». *Science Education*, 86(4), 548-71.
- Novak, J. (2011). «A Theory of Education: Meaningful Learning Underlies the Constructive Integration of Thinking, Feeling, and Acting Leading to Empowerment for Commitment and Responsibility». *Aprendizagem Significativa Em Revista/Meaningful Learning Review*, 1(2), 1-14.
- Novak, J. (2013). «Meaningful Learning Is the Foundation for Creativity». *Revista Currículum*, 26, 27-38.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Penfield, W.; Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1948). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Études sur la logique de l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (2001). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Philominraj, A. et al. (2017). «Visual Learning: A Learner Centered Approach to Enhance English Language Teaching». *English Language Teaching*, 10(3), 54-62. <http://10.5539/elte.v10n3p54>.
- Portera, A. (2008). «Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects». *Intercultural Education*, 19(6), 481-92.
- Propp, V. (2000). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.

- Purves, D.; LaBar, K.S.; Platt, M.L.; Woldorff, M.; Cabeza, R.; Huettel, S.A. (2007). *Principles of Cognitive Neuroscience*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Rocha, C.H. (2007). «O ensino de Línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis previsões». *D.E.L.T.A.*, 23(2), 273-319. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200005>.
- Rodríguez López, B.; Varela Méndez, R. (2004). «Models of Teaching Foreign Languages to Young Children». *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 163-75.
- Rubio, A.D.J.; García Conesa, I.M. (2013). «El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria». *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-85.
- Santalucia, D. (2015). «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS». *Italiano LinguaDue*, 7(1), 157-83. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5040>.
- Schewe, M. (2013). «Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture». *Scenario*, VII(1), 5-27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sousa, I.V. (2017). «Educação linguística na educação inclusiva». *Linguagens & Cidadania*, 19, 1-19.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Valeri, G.; Stievano, P. (2007). «Neuropsicologia dello sviluppo e funzioni esecutive». *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 27, 195-204.
- Vedovelli, M. (2016). «Neoemigrazione, immigrazione straniera, nuovo spazio linguistico italiano in Lingue in contatto». Bombi, R.; Orioles, V. (a cura di), *Atti del XLVIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni, 51-75.
- Vygotsky, L.S. (1934). *Myshlenie I rech'. Psihologicheskie issledovanija*. Moskvà; Leningrad: Gosu-darstvennoe social'no-èkonomicheskoe izdatel'stvo.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. Transl. by A. Kozulin. Cambridge: The MIT Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as a Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte; Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Winston, J. (2011). *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. London: Routledge.

Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità

Yang Ni

Nankai University, China

Abstract Writing is a social act of construction of meanings, which makes no sense in the absence of an addressee, so it is inherent in a negotiation process in which the writer is constantly engaged in a dialogue to construct his voice and identity in a text production. This paper aims to analyse how Chinese learners of Italian LS construct their voice in the production of an argument essay. Given the specificity of the textual typology, we also focus on how much Chinese textuality can influence the argument structure in LS. The article concludes with some considerations for teaching writing to Chinese students.

Keywords Writing. Voice. Chinese Students. Argument genre. Italian as foreign language.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Breve excursus sulla glottodidattica cinese. – 3 Scrivere in italiano: tra didattica e ricerca. – 3.1 Insegnamento della scrittura in italiano L1/L2. – 3.2 La voce e l'identità nella scrittura in LS. – 4 La scrittura argomentativa e l'organizzazione testuale in cinese vs in italiano. – 5 Inquadramento metodologico e corpus. – 6 Analisi dei dati. – 6.1 In che persona si scrive un testo argomentativo?. – 6.2 Quale relazione si stabilisce tra la struttura argomentativa e la testualità cinese?. – 6.3 Considerazioni sull'insegnamento della scrittura. – 7 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-01-13
Accepted 2023-11-12
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Ni |  4.0



Citation Ni, Y. (2023). "Insegnare la scrittura ad apprendenti sinofoni: tra voce, identità e testualità". *EL.LE*, 12(3), 481-500.

1 Introduzione

La scrittura è un'abilità importante nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di un apprendente, quindi essa merita di essere trattata con la dovuta attenzione nella prassi didattica. A differenza delle altre abilità non si può acquisire naturalmente, in quanto è un processo molto complesso che necessita di studio, esperienza, nonché esercitazioni ripetitive. La produzione dei testi orali e/o scritti assume una funzione importante non solo nella comunicazione quotidiana, ma ancora di più nell'ambito tecnico-scientifico soprattutto nel caso di studenti universitari. È proprio di questo che il presente contributo si vuole occupare, ovvero l'insegnamento della scrittura in italiano LS agli studenti universitari in Cina.

Negli ultimi anni, perlomeno fino al periodo pre-Covid, il numero di studenti cinesi di italiano tende a essere sempre in aumento (Uni-Italia 2022), certamente grazie anche agli accordi bilaterali sottoscritti tra i due Paesi sia sul piano educativo che su quello politico, tra cui i più noti sono i programmi Marco Polo-Turandot e la firma del Memorandum d'intesa per l'adesione alla Nuova Via della Seta da parte d'Italia. Queste iniziative hanno portato da un lato a una maggior presenza di studenti cinesi nei centri linguistici, nelle università e AFAM italiane e dall'altro a un aumento di studenti che decidono di specializzarsi in italiano nel loro percorso universitario in Cina. La prima cattedra di italiano in una università cinese è stata istituita nel 1954, e nel 2022 le università con corsi di laurea/laurea magistrale/dottorato in lingua e letteratura italiana sono 22;¹ nel frattempo, anche degna di nota è lo sviluppo delle scuole private in Cina in cui si promuove e diffonde la lingua italiana e, purtroppo, la formazione linguistica viene a volte considerata come un prodotto «in vendita» (Bagna, Scibetta 2021).

Il pubblico presso il quale è stato condotto questo lavoro è composto dagli studenti cinesi che si specializzano in italiano presso l'Università di Lingue Straniere di Tianjin in Cina e, in misura minore come gruppo di controllo, da un gruppo di studenti universitari italiani. Più nello specifico, questo contributo prende in esame la scrittura in italiano, e focalizza l'attenzione sulla persona con cui lo studente esprime la propria voce nella produzione di un testo argomentativo. Dato lo spazio dell'intervento, il presente lavoro non ha la presunzione di essere esaustivo, ma costituisce una delle prime riflessioni importanti sul ruolo della scrittura negli apprendenti sinofoni in contesto LS, che sono a lungo esposti a un modello di insegnamento di lingue straniere a carattere grammaticale-traduttivo e

1 I dati qui riportati e aggiornati fino al 2022 sono stati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura dell'Ambasciata d'Italia a Pechino, a cui va il mio sincero ringraziamento.

a una tradizione di organizzazione testuale differente da quella occidentale. Ancora prima di affrontare il tema della scrittura, si reputa importante delineare, seppure in modo molto sommario, lo stato dell'insegnamento delle lingue straniere in Cina.

2 Breve excursus sulla glottodidattica cinese

Tradizionalmente, l'educazione nella sua accezione generale in Cina non riguarda solo il miglioramento delle capacità intellettive degli studenti ma anche lo sviluppo delle qualità morali. Un insegnante non può essere solo colui che trasmette le conoscenze disciplinari ma dovrebbe anche comportarsi come una sorta di maestro di vita, quindi un bravo insegnante deve essere professionalmente preparato e al contempo essere un modello di comportamento sociale da cui gli studenti possono trarre esempio, perché il suo compito è di formare i migliori cittadini futuri che possano contribuire allo sviluppo del Paese. Questo modo di concepire il ruolo del docente fa sì che gli insegnanti giovani prendano esempio dal comportamento assunto in passato dai loro insegnanti in classe e a lezione cerchino di mantenere l'approccio tramandato dalla generazione precedente. Nella letteratura sulla glottodidattica cinese, uno dei temi più discussi riguarda l'influenza del Confucianesimo sull'insegnamento in classe, inoltre gli apprendenti cinesi sono spesso percepiti come discenti silenziosi, poco abituati alle attività di gruppo e che fanno affidamento sull'apprendimento mnemonico, il che, come osserva Pinello (2018), risulta una visione piuttosto parziale se non stereotipata.

Nella Cina contemporanea la principale missione del sistema formativo cinese è quello di formare giovani talenti che siano più competitivi sullo scenario internazionale e che riescano a inserirsi nel mondo del lavoro. Possedere una padronanza solida nelle lingue straniere, o meglio in una certa lingua straniera, diviene spesso un requisito fondamentale. Dopo la fondazione della Repubblica Popolare cinese lo sviluppo della glottodidattica cinese può essere suddiviso in quattro fasi principali: Esplorazione (1949-77), Sviluppo (1978-99), Accelerazione (1999-2011) e infine Nuova era (2012-oggi) (Wen 2019). Non è qui la sede per addentrarci nel dettaglio sulla storia della glottodidattica cinese, tuttavia proprio in questo processo di cambiamento, pur mantenendo ferma la passione per i metodi tradizionali nell'insegnamento delle lingue straniere, i giovani docenti cominciano a cimentarsi nell'adozione di nuovi approcci e metodi didattici: da un approccio tradizionale di tipo grammaticale-traduttivo si sta gradualmente passando a quello comunicativo e umanistico-affettivo, tant'è vero che col passare degli anni diviene molto noto l'acronimo TBLT (Task-Based Language Teaching) (Long 1985). Dunque da una parte i docenti principalmente di inglese cominciano ad

adottare il TBLT nell'insegnamento in classe e dall'altra alcuni studiosi cinesi propongono nuovi approcci autoctoni 'con caratteristiche cinesi', ad esempio l'approccio *Continuation task* (Wang 2015), che consiste nel proporre a studenti un testo input semistrutturato da leggere e poi da completare per sviluppare l'abilità di scrittura. Questo approccio si basa sull'idea che gli apprendenti siano chiamati non solo a comprendere appieno il testo ma anche a completarlo selezionando il vocabolario appropriato e le strutture morfosintattiche adatte al co(n)testo, il che favorisce la combinazione di varie abilità, fondamentali per migliorare la competenza linguistica di un apprendente. Degno di nota è il nuovo approccio proposto da Wen Qiufang (2015), *Production-Oriented Approach* (d'ora in poi POA, 'Approccio orientato alla produzione'), che consiste nel considerare centrale la produzione sin dalla fase della pianificazione didattica, e quindi nel superare la formula input-output, bensì output-input-output. Questo approccio è stato subito accolto anche da docenti di altre lingue, quindi sono usciti numerosi studi basati sul POA per il tedesco (Zhan 2019), il coreano (Wang 2019), il rumeno (Dong 2019) e il francese (Zhang 2022), ma risultano ancora assenti per l'italiano.

Venendo però all'insegnamento della lingua italiana in Cina, non si ha una lunga tradizione di ricerca in chiave acquisizionale e glottodidattica (Ni 2021), situazione simile da quella in Italia, in cui nel corso degli anni si sta consolidando sempre di più una ricerca sistematica sui processi di insegnamento/apprendimento dell'italiano, nonostante sia un fenomeno piuttosto recente (Bagna, Scibetta 2021). Ad esempio, per quanto riguarda l'approccio TBLT sopracitato, diversi studiosi l'hanno sperimentato riadattandolo all'insegnamento dell'italiano a studenti cinesi, e sembra che abbiano riscosso un successo non indifferente (Ingrassia 2015; Rossi 2016; Lania, Masrocesare, Rossi 2017; Della Putta 2021). Stante la situazione attuale, il presente contributo si pone anche come obiettivo quello di arricchire le ricerche nel panorama nazionale sulla tematica di scrittura in italiano LS.

3 Scrivere in italiano: tra didattica e ricerca

3.1 Insegnamento della scrittura in italiano L1/L2

Imparare a scrivere è imparare a padroneggiare uno strumento che ci permette di studiare la lingua stessa e i suoi usi, ma soprattutto ampliare le potenzialità del linguaggio e ristrutturare il pensiero. La scrittura è un'abilità complessa che richiede la messa in gioco di diverse competenze, quali linguistiche, sociopragmatiche e testuali, pertanto essa non può essere considerata semplicemente una manifestazione subordinata all'oralità e non si può altrettanto dare sempre per acquisita tale abilità presso i parlanti nativi, poiché si acquisisce in sedi prevalentemente formali, come la scuola e l'università (Piemontese 2014). A confermare ciò sono numerosi i manuali dedicati all'insegnamento della scrittura in italiano come L1 nelle scuole (a puro titolo esemplificativo, Piemontese 1996; De Masi, De Maggio 2008; Piemontese, Sposetti 2014; D'Aguzzo 2019) e nelle università (Gualdo, Raffaelli, Telve 2014; Italia 2014; La Grassa 2020) con particolare attenzione alla cosiddetta scrittura accademica, argomento pure di notevole interesse sia sul piano didattico che su quello della ricerca scientifica, mentre da una prima analisi dei manuali di lingua italiana in circolazione sembra che ve ne siano pochi dedicati ad apprendenti d'italiano (tranne in pochi importanti manuali come Guastalla 2004; Moni, Rapacciuolo 2014, 2017).

Numerosi però sono gli studi incentrati sulla scrittura in italiano L2/LS da varie angolazioni (Palermo, Salvatore 2019; Grassi 2020; Cupido 2022). Non è qui la sede per illustrarli in maniera dettagliata, ma ci sembra opportuno citarne alcuni importanti legati al pubblico sinofono. Duso (2013) ha preso in esame la presenza di catene anaforiche nei testi prodotti dagli studenti universitari cinesi in mobilità presso l'Università di Padova, mentre Ni (2019) ha analizzato i mezzi anaforici nei testi narrativi e argomentativi prodotti da studenti sinofoni in contesti L2 e LS. Paternostro et al. (2019) hanno tentato di applicare il modello valenziale all'insegnamento della scrittura in contesto L2/LS.

Da una breve rassegna della letteratura sulla scrittura non sembra sia stata affrontata la questione della voce e dell'identità nella scrittura, nonostante la bibliografia internazionale attribuisca un'importanza cruciale, su cui ritorneremo nei prossimi paragrafi, poiché la scrittura, indipendentemente dalla sua tipologia testuale, è un atto sociale di costruzione di significati ed è insita in un processo di negoziazione in cui chi scrive è costantemente impegnato in un dialogo per posizionare sé stesso nel testo e per raggiungere il suo scopo comunicativo (Giddens 1984).

3.2 La voce e l'identità nella scrittura in LS

La costruzione della voce nella scrittura è stata ed è tuttora oggetto di gran interesse nel mondo della ricerca scientifica, in particolare nell'ambito della scrittura accademica (Jwa 2018; Zhao 2019), dato che rispetto alla scrittura personale quella accademica è caratterizzata come relativamente impersonale, se non oggettiva e neutrale, e di conseguenza senza voce (Matsuda, Tardy 2007). In Occidente la nozione di 'voce' viene studiata e interpretata in relazione a ciò che viene definito l'individualismo (Ramanathan, Atkinson 1999), concetto in contrapposizione con il cosiddetto collettivismo, dal quale, com'è noto, le società dei Paesi orientali sarebbero fortemente caratterizzate. Nell'acquisizione della L2 Hirvela e Belcher (2001) riconoscono la presenza della pluralità di voce nella scrittura invitando i docenti ad aiutare gli studenti a costruire una nuova voce in L2 senza dimenticare però anche quella in L1, poiché la cultura d'origine dello studente ha un forte impatto sulla scrittura in L2 (Canagarajah 2015; Matsuda 2001; Zhao 2019). Ivanic (1998) osserva che la voce e l'identità dell'autore si costruiscono in un determinato contesto socio-culturale e che è un processo molto dinamico influenzato da tanti fattori diversi, linguistici ed extralinguistici (Hyland 2002). Per quanto riguarda l'identità dello scrivente nel testo da lui prodotto, Tang e John (1999) sostengono che in particolare nella scrittura accademica dietro la forma linguistica della prima persona (singolare o plurale che sia) si nascondano sei diversi tipi di identità, che elenchiamo nella tabella 1 da quella meno visibile a quella più visibile.

Tabella 1 La visibilità dell'identità dello scrivente nella scrittura (cf. Tang, John 1999)

Rappresentante	Guida	Architetto	Narratore	Sostenitore	Innovatore
-visibile					+visibile

Nella produzione di testi argomentativi ma non prettamente scientifici, poiché in questi ultimi è molto usata la costruzione impersonale, lo scrivente può fare affidamento su diverse strategie discorsive per rendere esplicita la propria identità e voce, tra cui quella maggiormente adottata è la strategia linguistica, ovvero tramite i dispositivi linguistici (Ju 2016). Il ricorso alla prima persona singolare o plurale nell'argomentazione è uno dei tratti importanti per osservare il carattere esplicito o implicito dell'identità dello scrivente e questo contributo si concentra su quale persona gli apprendenti scelgono nella produzione di testi argomentativi. Il fatto che è stato scelto di osservare questo fenomeno è strettamente legato alla tipologia testuale, quella argomentativa, quindi ci sembra importante soffermarci sia sulle sue caratteristiche che sull'organizzazione testuale, anche in prospettiva contrastiva.

4 **La scrittura argomentativa e l'organizzazione testuale in cinese vs in italiano**

Secondo la classificazione a orientamento funzionale (Dardano, Trifone 1997), i testi possono essere suddivisi in cinque tipi: narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo e regolativo, e tale suddivisione è maggiormente condivisa dalla comunità scientifica anche nell'ambito didattico-educativo. Un testo non può essere definito a carattere nettamente ed esclusivamente narrativo o argomentativo, bensì a dominanza narrativa o argomentativa. In questa sede la tipologia testuale che ci interessa è quella argomentativa, sia per la sua importanza presso il pubblico cui è dedicato questo lavoro che per la sua larghissima diffusione nella comunicazione quotidiana in tutti i settori dell'espressione linguistica. Com'è noto, la funzione di testo argomentativo è appunto quella di sostenere un'opinione o una tesi tramite una serie di ragionamenti, spesso documentati con vari esempi (tecnicamente chiamati 'prove'), e di convincere l'interlocutore della veridicità o della falsità della propria tesi. In ogni testo argomentativo è possibile riconoscere una precisa organizzazione del ragionamento, che viene definita la struttura argomentativa; ad esempio, un testo si apre con l'esplicitazione della tesi dell'autore, sostenuta poi dall'argomento esposto nelle righe successive. A supporto dell'argomento intervengono le cosiddette prove e infine il testo si chiude con la riaffermazione della tesi iniziale, arricchita di valenze o significati che si sono innescati nel corso della dimostrazione. Questo tipo di struttura argomentativa viene chiamato «struttura illustrata» da Cerruti e Cini (2007, 19) e di tipo «circolare» da Italia (2014, 14).

Vi sono studi che si sono soffermati proprio sull'argomentazione degli studenti cinesi in italiano, tra cui Galli (2008) afferma che la retorica tradizionale cinese esercita un'importante influenza sull'organizzazione testuale in italiano e che nonostante vi siano alcuni punti di criticità non si può negare l'importanza del transfer positivo della L1 nella scrittura di tali apprendenti. Tra le varie tecniche dell'argomentazione in lingua cinese, una delle più ricorrenti è il cosiddetto *Zhuanwan Mojiao*, che consiste nel non esprimere in modo diretto la propria opinione, bensì attraverso una serie di argomentazioni, a volte anche digressive, che inducono i lettori o gli ascoltatori a interpretare la posizione dello scrittore. Nell'insegnamento tradizionale della scrittura nella scuola cinese vi è anche lo *Yuyang Xianyi*, ovvero letteralmente 'criticare prima di apprezzare', in cui le critiche iniziali sono finalizzate a mettere ulteriormente in risalto quello che si sta per apprezzare; si tratta di una tecnica piuttosto usata nei testi a carattere narrativo.

Quanto alla strutturazione del testo argomentativo, Coffin (2004) osserva quattro tipi di argomentazione più ricorrenti nelle produzioni scritte di tipo argomentativo da parte di studenti stranieri che hanno

sostenuto un esame IELTS (International English Language Testing System): le strutture comunemente più presenti sono di tipo espositivo-oratorio, espositivo-analitico, argomentativo-oratorio e argomentativo-analitico, di cui vengono esplicitate le fasi nella tabella 2.

Tabella 2 I quattro tipi più comuni di argomentazione (cf. Coffin 2004)

Struttura	Espositivo-oratorio	Espositivo-analitico	Argomentativo-oratorio	Argomentativo-analitico
Scopi	Esprimere la propria tesi o dare consigli	Esprimere la propria tesi o argomenti	Discutere da due o più punti di vista e dare consigli	Discutere da due o più punti di vista ed esplicitare la propria posizione
Fasi	Tesi principale Argomenti + prove (Controargomenti + prove) (riaffermazione della tesi) Consigli	Tesi principale Argomenti + prove (controargomenti + prove) Riaffermazione della tesi	Discussione Argomenti+prove (Da due o più punti di vista) (Giudizio/posizione) Consigli	Discussione Argomenti + prove (Da due o più punti di vista) (Giudizio/posizione)

Dalla tabella 2 si può osservare che la differenza più grossa tra la struttura di tipo espositivo e quella di tipo argomentativo consiste, all’apertura del testo, nell’affermare la tesi principale o nell’iniziare subito con le discussioni [tab. 2]. Degno di nota è il fatto che le varie fasi indicate tra le parentesi possono essere non sempre presenti rispettando solamente la macrostruttura, ma come osserva anche Coffin (2004, 236), «each argument genre is made up of stages (referred to collectively as the text or generic structure), each of which performs a distinct function in achieving the overall purpose of the text». Liu e Li (2017) hanno esaminato 89 produzioni scritte in inglese di un gruppo di studenti universitari e oltre a quei quattro tipi di struttura proposta da Coffin ne hanno aggiunto una quinta, la struttura incompleta, ovvero il caso in cui gli studenti saltino alcune fasi previste nella macrostruttura.

Detto ciò, il presente contributo intende anche osservare su quale struttura fanno più affidamento gli apprendenti cinesi d’italiano nella produzione dei testi argomentativi e se vi siano differenze tra gli apprendenti e i parlanti nativi. Se sì, in che modo? Dunque il prossimo paragrafo, preceduto da una breve introduzione dell’inquadramento metodologico e del corpus, è dedicato all’analisi dei dati e infine a trarre alcune considerazioni all’insegnamento della scrittura in italiano LS ad apprendenti sinofoni.

5 Inquadramento metodologico e corpus

Dal punto di vista metodologico, la presente ricerca adotta un approccio misto. Innanzitutto, quanto alla prima domanda di ricerca, si usa un approccio quantitativo per analizzare la frequenza quantitativa di uso della prima o della seconda persona nei testi anche nei differenti livelli e poi si confronteranno i risultati con quelli del gruppo di controllo per osservare se e in che modo si differenzino tra di loro. E poi, per rispondere alla seconda domanda di ricerca, ovvero la relazione tra la struttura argomentativa e la testualità cinese, analizziamo il corpus dal punto di vista sia quantitativo che qualitativo. Infine, alla luce delle osservazioni si cercherà di portare alcune riflessioni di taglio didattico-applicativo.

Il corpus gruppo studenti è composto da 33 studenti universitari cinesi d'italiano, tra cui 13 di livello B1, 16 del B2 e 14 del C1, a cui è stato dato un input di tipo argomentativo, «I mezzi di comunicazione virtuale influenzano in modo positivo o negativo l'amicizia? Esprimi la tua opinione motivandola», per il quale hanno prodotto un testo di 120-40 parole in 90 minuti. Oltre al corpus studenti vi è anche un corpus gruppo di controllo posto da dieci studenti universitari italiani iscritti a una facoltà umanistica, cui è stato somministrato lo stesso input.

6 Analisi dei dati

6.1 In che persona si scrive un testo argomentativo?

Dalla rassegna dei dati è stato rilevato un crescente uso di 'noi' con l'aumento dei livelli linguistici mentre diminuisce sempre di più l'utilizzo della prima persona singolare. Questo dato sembra aver dimostrato che nei livelli intermedi gli apprendenti tendono a rendere più visibile la propria voce nella loro argomentazione mentre nel livello avanzato si preferisce attenuare questa visibilità ricorrendo spesso alla prima persona plurale, 'noi', che rappresenta la cosiddetta collettività, tuttavia come osservano Tang e John (1999, 27), «in terms of the potential power wielded by an authorial presence, this is the least powerful role that the first person pronoun can front».

La tabella 3 riporta la frequenza di ricorso alla prima o seconda persona nei testi argomentativi, un dato interessante però presente solo nei livelli intermedi, il che potrebbe essere riconducibile all'influenza del parlato, nel quale l'argomentazione avviene spesso in forma dialogica, e ciò sembra essere in linea anche con quanto osservato da studiosi cinesi negli apprendenti sinofoni di inglese (Wen, Ding, Wang 2003; Zhao, Shang 2012). Dai dati si evince che l'uso della seconda persona, seppure in numero molto ridotto, si trova nel

livello più basso, quindi si presuppone che tali studenti non abbiano ancora sviluppato una competenza consolidata nella gestione e produzione di testi complessi e sono condizionati dalla lingua parlata, il che è del tutto giustificabile, poiché il dominio in cui l'apprendente si muove linguisticamente si limita a quello personale, non pubblico.

Tabella 3 Frequenza di uso della prima e della seconda persona nel gruppo studenti

	Prima persona singolare		Prima persona plurale		Seconda persona singolare		Seconda persona plurale	
	Io	Mi/Me	Noi	Ci	Tu	Te/Ti	Voi	Vi
Gruppo B1	35	7	35	6	22	2	5	1
Gruppo B2	18	7	61	5	3	-	2	2
Gruppo C1	10	8	75	11	-	-	-	-

Comparando i dati degli apprendenti con quelli del gruppo di controllo si possono ravvisare alcune differenze sia dal punto di vista quantitativo che dal punto di vista qualitativo. Prima di tutto, complessivamente la frequenza del ricorso alla prima e seconda persona è molto bassa in tutto il gruppo di controllo e in entrambi i tipi di forme, quindi sembra che si tenda a ricorrere alla forma impersonale, così come avviene spesso nella produzione di testi scientifici. E poi, nonostante il numero sia basso sembra che gli studenti italiani abbiano preferito la prima persona singolare, il che è l'opposto rispetto a quanto osservato negli apprendenti cinesi. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che gli studenti italiani siano più propensi a far prevalere la propria voce personale nell'argomentazione. Infine, quanto alla seconda persona singolare non si è rilevata alcuna presenza nei testi prodotti dagli italiani. Altrettanto assente è l'uso della seconda persona plurale, dato che coincide con quello degli apprendenti cinesi di livello avanzato.

Tabella 4 Frequenza di uso della prima e della seconda persona nel gruppo di controllo

	Prima persona singolare		Prima persona plurale		Seconda persona singolare		Seconda persona plurale	
	Io	Mi/Me	Noi	Ci	Tu	Te/Ti	Voi	Vi
Gruppo di controllo	12	2	6	5	-	-	-	-

Da analisi specifiche su singoli studenti abbiamo constatato che tra il gruppo studenti e il gruppo di controllo v'è un punto di convergenza, che riguarda l'uso del 'noi', anche se in misura minore rispetto al gruppo studenti. Concludendo questa parte dell'analisi quantitativa si può affermare che gli studenti italiani tendono a ricorrere alla prima personale singolare nella loro argomentazione mentre gli apprendenti sinofoni preferiscono la prima persona plurale. Dal raffronto dei dati tra i due gruppi non sembra che questa discrepanza abbia molto a che fare con il livello linguistico, poiché l'occorrenza della prima persona plurale è persino in aumento con l'accrescere del livello linguistico. A nostro parere, l'alta frequenza di uso della prima persona plurale potrebbe essere collegata anche all'influenza del parlato in cinese, in quanto nel parlato si tende a usare il 'noi' per rendere meno aggressivo e invasivo il discorso, per mascherare l'identità del parlante, attenuare la voce personale e coinvolgere chi ascolta o legge. Il livello linguistico sembra possa esercitare una certa influenza sull'uso della seconda persona nella produzione dei testi argomentativi e infatti con l'innalzamento del livello non si è più riscontrato questo fenomeno. Allora a quali altri fattori potrebbe essere riconducibile questa differenza tra il gruppo studenti e il gruppo di controllo? La spiegazione non sembra risieda nel livello linguistico, bensì negli aspetti culturali della L1, senza poi trascurare lo stile personale e la strategia di comunicazione di ciascuno individuo.

La cultura cinese, com'è noto, è più orientata al collettivismo, tant'è vero che sin da piccoli gli studenti vengono educati con un grande senso di collettività, che è anche uno dei più importanti valori che la scuola dovrebbe trasmettere. Questa cultura collettivistica esercita una grande influenza nella crescita personale e dunque anche nel modo di relazionarsi con gli altri. Il fatto che nella scrittura gli studenti tendono a usare spesso il 'noi' potrebbe essere interpretato anche come un'influenza della cultura L1. In contrapposizione alla cultura collettivistica c'è quella individualistica, tuttavia le due non si escludono a vicenda, bensì sono co-presenti, così come appunto osserva Della Putta (2022), durante il processo di apprendimento nel preservare i valori collettivistici viene anche riconosciuta una componente individualistica, dunque sarebbe più appropriato dire che il collettivismo e l'individualismo co-esistono. Il valore collettivistico presuppone che anche nella scrittura argomentativa gli studenti cerchino di nascondere la propria voce e di esprimersi a nome di un insieme di persone, una comunità, mentre gli italiani, esposti a lungo a una cultura che valorizza fortemente la componente individualistica, rendono esplicita la loro voce personale. Dunque nella prassi didattica ciò che è importante è incoraggiare gli studenti a esprimere la propria opinione e quindi imparare a costruire una nuova voce nella scrittura in LS.

6.2 **Quale relazione si stabilisce tra la struttura argomentativa e la testualità cinese?**

Nell’acquisizione della scrittura in italiano da parte di sinofoni, Ni (2021) ha rilevato un’interferenza nell’architettura formale delle argomentazioni dalla lingua cinese. E in un altro lavoro Ni e Pater-nostro (2022) hanno osservato che nelle produzioni degli appren-denti sinofoni vi sono dei tratti riconducibili alla L1 e sembra che gli apprendenti sinofoni, perlomeno nel livello intermedio, siano capaci di integrare diversi modelli di scrittura cui essi sono esposti.

Dall’analisi quantitativa è stato rilevato che, indipendentemente dai livelli linguistici, gli apprendenti cinesi hanno preferito la strut-tura di tipo espositivo, ovvero partendo dall’esplicitazione della tesi principale si arriva poi a esporre le prove a sostegno degli argo-menti. Tra il tipo oratorio e analitico gli studenti sono più propen-si a adottare quello analitico, cosa che è molto diversa da ciò che Liu e Li (2017) hanno osservato nelle produzioni scritte in inglese, dove si è riscontrata un’altissima frequenza di ricorso alla struttu-ra espositivo-analitica.

Tabella 5 Risultati dei tipi di struttura argomentativa nelle produzioni scritte

Struttura	Espositivo-oratorio	Espositivo-analitico	Argomentativo-oratorio	Argomentativo-analitico
Gruppo B1	4	5	1	2
Gruppo B2	4	9	1	2
Gruppo C1	2	10	1	1
In totale	10	24	3	5
Gruppo di controllo	0	2	0	8

A nostro parere, i dati che abbiamo osservato vanno interpretati sen-za dimenticare di considerare alcuni aspetti importanti. Innanzitutto, la prima parte dell’input che è stata data loro è una domanda chiu-sa, quindi gli studenti aprono il testo come se dovessero rispondere alla domanda chiusa senza considerare a livello complessivo la trac-cia. Poi nella tradizione scolastica in Cina la macrostruttura di un testo argomentativo è suddivisa in tre fasi: tesi-argomenti-conclusio-ni. Nell’esempio 1 si può osservare che lo studente ha rispecchiato la struttura dell’organizzazione testuale acquisita in L1.

Esempio 1 Penso che i mezzi di comunicazione virtuale siano positivi per l’amicizia. Per esempio, per secondo me, io e la mia migliore amica contattiamo reciprocamente con i cellulari perché siamo nelle due città diverse, non possiamo vederci ogni gior-no, quindi il cellulare è proprio conveniente per chiacchierare con gli amici. E poi, se

due amici si separano nelle due città, soprattutto, una è lontana dall'altra, uno non si può conoscere la vita dell'altra. Se uno non abbia i mezzi di comunicazione virtuale, le due sono i due amici sembrerebbero sconosciuti.

E poi, con l'Internet, possiamo conoscere gli altri e possiamo fare l'amicizia con l'altro, penso che ci siano molte persone interessanti sull'Internet. Quindi, i mezzi di comunicazione virtuale influenzano l'amicizia in modo più positivo che negativo. (B2, studente LCY)

Dalla tabella 5 si può anche vedere che i sei studenti hanno prodotto un testo con la struttura di tipo argomentativo-analitico [tab. 5], ma con fasi diverse rispetto a quelle riportate nella tabella 1, ossia lo studente si limita, a volte, semplicemente a descrivere la situazione in generale senza dimostrare una sua chiara posizione in merito all'argomento in trattazione [tab. 1], così come si vede nell'esempio 2. Da questo si può evincere un altro tipo di difficoltà per gli studenti sinofoni: sembra che gli apprendenti non abbiano chiara la differenza tra argomentare e descrivere, un aspetto importante su cui riflettere nell'insegnamento della scrittura a studenti cinesi.

Esempio 2 Secondo me, le positive influenze di comunicazione virtuale sono le seguenti tre: prima di tutto, la comunicazione virtuale è conveniente per la nostra vita, per esempio, Wechat, Alipay.; la seconda influenza è che possiamo conoscere nuovi amici sui social network; la terza è che troviamo le informazioni utili e conoscenza nuova. Le negative influenze di comunicazione virtuale sono anche le seguenti tre: prima, la sicurezza dell'Internet è un problema, qualche ID personale nel Social Network è accesso da altri, le immagini o le informazioni private sono conosciute dalla gente. Secondo, qualche informazione è falsa. Terzo, nel Social Network, la gente può parlare di tutte le cose con il proprio linguaggio, ci sono le persone cattive che criticano sempre gli altri. (B1, studente XJS)

La produzione dello studente XJS rientra tra le casistiche che definite «struttura incompleta» da Liu e Li (2017, 103). Ciò potrebbe essere anche dovuto al fatto che il tempo messo a disposizione degli studenti per produrre il testo non fosse sufficiente.

Comparando i dati con quelli del gruppo di controllo possiamo apprendere che la struttura preferita dai dieci studenti italiani è quella di tipo argomentativo-analitico, ovvero invece di partire dalla tesi principale gli apprendenti aprono il testo entrando nel vivo dell'argomento e dopo una serie di discussioni si arriva ad assumere una determinata posizione, quindi sembra che nell'argomentazione sia più importante la reazione logico-sintattica cotestuale, mentre negli elaborati prodotti da apprendenti cinesi l'argomentazione sia avvenuta a forma spirale o circolare.

Esempio 3 I mezzi di comunicazione virtuale che oggi abbiamo a disposizione sono davvero innumerevoli e di immediato, nonché facile accesso. Ci permettono, tramite il movimento delle sole dita, di essere in contatto con il mondo intero. Proprio per questa loro straordinaria capacità credo che la loro influenza nei confronti dell'amicizia sia assolutamente positiva. Grazie a questi canali riusciamo ad essere in contatto costante ed immediato con amici lontani, e non solo, abbattendo alcune delle barriere che fino a solo qualche anno fa potevano sembrare enormemente più grandi. Le distanze si sono così praticamente eliminate permettendoci di coltivare alcuni affetti che altrimenti sarebbero anche potuti svanire col tempo con più facilità. Ritengo inoltre che anche con gli amici più vicini a noi, e non solo con quelli a lunga distanza, i mezzi di comunicazione virtuale abbiano un'influenza positiva. Risultano estremamente comodi, nonché ormai indispensabili, per la vita di tutti i giorni permettendoci di rapportarci con le varie persone che ci circondano. (Gruppo di controllo, studente PM)

Nell'esempio 3 il testo discute il problema da tre punti di vista diversi e tra di loro v'è un filo logico che guida tutto il discorso. Vi è una differenza molto evidente tra i due gruppi: spesso il testo prodotto da un apprendente cinese conclude con una riaffermazione della tesi iniziale. Questo è un tratto tipico dell'influenza esercitata dalla tradizione della testualità cinese, secondo la quale, ancora una volta, la parte finale di un testo argomentativo dovrebbe richiamare ciò che è stato detto all'inizio, chiudendosi come un anello.

In sintesi, possiamo concludere che gli studenti cinesi tendono a utilizzare la struttura di tipo espositivo e all'interno del tipo espositivo prevale quella analitica con la riaffermazione della tesi nella parte finale mentre gli studenti italiani, seppure in misura minore, adottano di più la struttura di tipo argomentativo-analitico. Poi, nell'organizzazione testuale è stato rilevato un transfer del modello di scrittura acquisito in L1 sia sul piano formale che sul piano discorsivo. Infine, come già osservato in altre sedi, sembrerebbe che a volte gli studenti non abbiano chiara la differenza tra descrizione e argomentazione o discussione, perché nei testi prodotti di tipo argomentativo-analitico non viene dimostrata la loro posizione.

6.3 Considerazioni sull'insegnamento della scrittura

Uno degli obiettivi della ricerca presentata nei paragrafi precedenti era quella di osservare se gli apprendenti rendessero visibile la propria voce nelle produzioni scritte e quale persona utilizzassero a questo scopo. Dalle analisi quantitative si è appreso che gli apprendenti cinesi sono propensi a esprimere la propria identità in modo implicito ricorrendo spesso alla prima personale plurale, 'noi', il che può essere anche considerata una strategia discorsiva per rendere attivamente partecipi e persuadere i lettori, mentre il gruppo di controllo

sembra abbia preferito rendere più esplicita la propria voce usando direttamente la prima persona singolare. Dal confronto tra studenti di livelli diversi è stato riscontrato che il livello linguistico non è un fattore determinante nella costruzione della voce nella scrittura, quindi sembra che si possa ricondurre tale differenza, ancora una volta, al bagaglio culturale degli apprendenti. Ciò ci permette quindi di comprendere che certe scelte linguistiche, testuali e stilistiche sono strettamente legate a fattori extralinguistici, e considerando che il processo di scrittura è un atto sociale attraverso il quale vengono costruiti e trasmessi i significati è importante tenere presenti tali aspetti nella didattica della scrittura.

L'altro obiettivo del presente contributo è quello di indagare in quale modo gli studenti strutturino le loro idee e i loro pensieri in un testo argomentativo. Dall'analisi sia quantitativa che qualitativa emerge che la struttura preferita dagli apprendenti è di tipo espositivo-analitico, ovvero la dichiarazione della propria tesi all'inizio del testo e la sua riaffermazione nella conclusione, mentre quella preferita dagli italiani è di tipo argomentativo-analitico. I due diversi modelli di argomentazione rappresentano due modi diversi di pensare e di strutturare le idee. La scelta di un modello diverso nello strutturare il discorso argomentativo potrebbe aver subito l'influenza della L1, ma ciò costituisce solo uno degli indicatori che abbiamo ritenuto più probabili: non escludiamo altri fattori importanti che possano influire su questa scelta.

Oggi giorno, davanti ai docenti spesso si trova una classe plurilingue e pluriculturale, quindi conoscere diversi modelli di rappresentazione del pensiero dei propri studenti è una ricchezza per chi opera in classe. Nella prassi didattica i docenti dovrebbero da un lato focalizzare l'attenzione sui mezzi linguistici, testuali e stilistici che rendono più coesivo il testo e dall'altro rendere familiari agli studenti i vari modi che si possono adottare per articolare gli argomenti in un discorso argomentativo e piuttosto convincente, senza dimenticare tutta la ricchezza linguistica, culturale, sociale che già hanno alle spalle.

7 Conclusioni

La scrittura, come più volte ricordato in questo lavoro, insieme all'abilità orale e di ascolto, è l'abilità più complessa da sviluppare, ma ad essa spesso non viene attribuito lo stesso peso nella prassi didattica. Con il presente lavoro si è voluta presentare l'analisi di due aspetti importanti della scrittura argomentativa in italiano L2: l'espressione della voce nella scrittura e la struttura argomentativa. Com'è stato possibile osservare dai dati raccolti, si può evincere che il livello linguistico non costituisce una variabile determinante sia nella costruzione della voce che per l'organizzazione testuale; sembra invece che la L1, o meglio il bagaglio culturale della L1, abbia un impatto non indifferente.

Concludendo il nostro lavoro ricordiamo che scrivere in LS non è solo esprimere in un'altra lingua le idee, bensì un processo in cui si cerca di costruire una nuova identità tramite i dispositivi linguistici quali i marcatori discorsivi e non discorsivi, accettando o rifiutando un determinato modello, quindi il compito di chi lavora in classe non è quello di presentare semplicemente un modello 'egemonico' ma di incoraggiare gli apprendenti a esprimere un'opinione facendo emergere anche la propria voce e valorizzando quella della L1, e ciò costituisce un argomento di grande importanza nello sviluppo della competenza linguistico-comunicativa di apprendenti, che merita di essere ulteriormente approfondito in futuro. Consapevoli dei limiti intrinseci del presente lavoro, ad esempio, il numero limitato del campione, esso affronta per la prima volta la scrittura in italiano LS da una nuova prospettiva. In futuro sarebbe interessante poter coinvolgere gruppi di più larghi (sia di campione che di controllo) tenendo anche in considerazione altre variabili socioculturali, ai fini di proporre interventi didattici indirizzati a tale pubblico per sviluppare l'abilità di scrittura.

Bibliografia

- Bagna, C.; Scibetta, A. (2021). «Studenti dei programmi Marco Polo Turandot: opportunità del sistema universitario e dell'alta formazione, opportunità per la didattica delle lingue». Rastelli 2016, 81-96.
- Canagarajah, A.S. (2015). «Blessed in My Own Way: Pedagogical Affordances for Dialogical Voice Construction in Multilingual Student Writing». *Journal of Second Language Writing*, 27, 122-39. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.001>.
- Cerruti, M.; Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma: Laterza.
- Coffin, C. (2004). «Arguing About How the World Is or How the World Should Be: The Role of Argument in IELTS Tests». *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 229-46. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.11.002>.
- Cupido, F. (2022). «Scrivere in italiano L2». *EL.LE*, 1, 65-85. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2022/01/004>.
- D'Aguanno, D. (2019). *Insegnare l'italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*. Roma: Carocci.
- Dardano, M.; Trifone, P. (1997). *La nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Della Putta, P. (2008). «Insegnare l'italiano ai sinofoni: contributi acquisizionali tipologici e glottodidattici». *Studi di Glottodidattica*, 2, 52-67.
- Della Putta, P. (2021). «La didattica delle lingue straniere agli studenti sinofoni: perché e come, oggi, abbiamo bisogno di compromessi operativi non radicali». Rastelli 2016, 171-200. <https://doi.org/10.15162/1970-1861/209>.
- De Masi, S.; De Maggio, M. (2008). *Pratiche di scrittura nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Dong, X.X. (2019). «The Application of Production-oriented Approach in College Romanian Language Teaching». *Foreign Language Teaching and Their Research*, 1, 1-8.
- Duso, M.E. (2013). «La narrazione scritta di studenti sinofoni: le catene anaforiche». *Grammatica e didattica = Atti delle Giornate di 'Linguistica e Didattica'* (Padova, 13-14 dicembre 2012), 167-98.
- Galli, S. (2008). *Argomentare in cinese e in italiano: lingue e culture in contatto* [Tesi Scuola di Specializzazione, non pubblicata]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Grassi, R. (a cura di) (2020). *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Franco Cesati.
- Gualdo, R.; Raffaelli, L.; Telve, S. (2014). *Scrivere all'università. Pianificare e realizzare testi efficaci*. Roma: Carocci.
- Guastalla, C. (2004). *Giocare con la scrittura*. Firenze: Alma.
- Hirvela, A.; Belcher, D. (2001). «Coming Back to Voice: The Multiple Voices and Identities of Mature Multilingual Writers». *Journal of Second Language Writing*, 10(1), 83-106. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00038-2).
- Hyland, K. (2002). «Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing». *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-12. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8).

- Ingrassia, M. (2015). «La didattica del Task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni». *Italiano LinguaDue*, 6(2), 379-99. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/4706>.
- Italia, P. (2014). *Scrivere all'Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*. Milano: Le Monnier.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/swll.5>.
- Ju, Y.M. (2016). «The Subject Features of Reporting Clauses and the Construction of Author Identity in Academic Writing». *Foreign Language Teaching and Research*, 48 (6), 926-36.
- Jwa, S. (2018). «Negotiating Voice Construction Between Writers and Readers in College Writing: A Case Study of an L2 Writer». *Journal of Language, Identity & Education*, 17(1), 69-100. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1401928>.
- La Grassa, M. (2020). *Scrivere nelle Università: testi e attività*. Pisa: Pacini.
- Lania, E.; Masrocesare, D.; Rossi, V. (2017). «I task con studenti Marco Polo Turandot al CLA di Roma Tre: pratiche didattiche contro vecchi stereotipi e implicazioni culturali». Bagna, C.; Chiapedi, N.; Salvati, L.; Scibetta, A.; Visigalli, M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*. Perugia: Ol3, 91-7.
- Liu, Y.L.; Li, S.Q. (2017). «Analysis of Argument Structure in Chinese EFL Argumentative Writing». *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 40(1), 100-7.
- Long, M.H. (1985). «A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task Based Language Teaching». Hyltenstam, K.; Pienemann, M. (eds), *Modeling and Assessing Second Language Development*. Clevedon; Avon: Multilingual Matters, 77-99.
- Matsuda, P.K. (2001). «Voice in Japanese Written Discourse: Implications for Second Language Writing». *Journal of Second Language Writing*, 10, 35-53. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00036-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00036-9).
- Matsuda, P.K.; Tardy, C.M. (2007). «Voice in Academic Writing: The Rhetorical Construction of Author Identity in Blind Manuscripts Review». *English for Specific Purposes*, 26, 235-49. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001>.
- Matsuda, P.K. (2015). «Identity in Written Discourse». *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 140-59. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000178>.
- Moni, A.; Rapacciuolo, M.A. (2014). *Scriviamo insieme!*, vol. 1. Roma: Edilingua.
- Moni, A.; Rapacciuolo, M.A. (2017). *Scriviamo insieme!*, vol. 2. Roma: Edilingua.
- Ni, Y. (2019). *Scrittura 'accademica' in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*. Mantova: Universitas Studiorum.
- Ni, Y. (2021). «Competenza testuale e didattica della scrittura in italiano L2 ad apprendenti sinofoni». Rastelli 2016, 123-40.
- Ni, Y.; Paternostro, G. (2022). «La scrittura in italiano LS in apprendenti sinofoni: tra testualità e retorica». *In Verbis*, 1, 99-116.
- Palermo, M., Salvatore, E. (a cura di) (2019). *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Firenze: Franco Cesati.
- Paternostro, G.; Pinello, V.; Yang, L. (2019). «Insegnare e apprendere la scrittura all'università. Il racconto di un'esperienza con apprendenti sinofoni». Palermo, Salvatore 2019, 257-66.
- Piemontese, M.E. (1996). *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.

- Piemontese, M.E.; Sposetti, P. (2014). *La scrittura dalla scuola superiore all'università*. Roma: Carocci.
- Pinello, V. (2018). «Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS». Chen, Y.; D'Agostino, M.; Pinello, V.; Yang, L. (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*. Palermo: Scuola di lingua italiana per stranieri, 69-116.
- Ramanathan, V.; Atkinson, D. (1999). «Individualism, Academic Writing, and Esl Writers». *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 45-75. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80112-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80112-X).
- Rastelli, S. (a cura di) (2016). *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*. Firenze: Franco Cesati.
- Rossi, V. (2016). «Task-Based Language Teaching con studenti Marco Polo Turandot: implicazioni didattiche e culturali». *Bollettino Itals*, suppl. *ELLE*, 66, 102-18.
- Tang, R.; John, S. (1999). «The 'I' in Identity: Exploring Writer Identity in Student Academic Writing Through the First Person Pronoun». *English for Specific Purposes*, 18, 23-39. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(99\)00009-5](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(99)00009-5).
- Uni-Italia (2022). *VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*. Roma: Uni-Italia.
- Wang, B. (2019). «Teaching Grammar: Application of POA in Korean Language Instructions for Beginners». *Foreign Languages and Their Teaching*, 1, 9-16.
- Wang, C.M. (2015). «Why does the continuation task facilitate L2 learning». *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 47(5), 753-62.
- Wen, Q.F.; Ding, Y.R.; Wang, W.Y. (2003). «Features of Oral Style in English Compositions of Advanced Chinese Efl Learners: An Exploratory Study by Contrastive Learner Corpus Analysis». *Foreign Language Teaching and Research*, 35(4), 268-74.
- Wen, Q. (2015). «Goujian Chanchu Daoxiang fa lilun tixi (La costruzione del quadro teorico dell'approccio POA)». *Foreign Language Teaching and Research*, 47(4), 547-58.
- Wen, Q. (2018). «The Production-Oriented Approach to Teaching University Students English in China». *Language Teaching*, 51(4), 526-40. <https://doi.org/10.1017/S026144481600001X>.
- Wen, Q.F. (2019). «Foreign Language Education in China in the past 70 years: Achievements and Challenges». *Foreign Language Teaching and Research (bimonthly)*, 51(5), 735-45.
- Yang, L.; Cui, W.W. (2022). «Prospettive dell'insegnamento dell'italiano nelle università cinesi nel contesto della riforma delle discipline umanistiche». *In Verbis*, 1, 43-56.
- Zhan, X. (2019). «Adapting German teaching materials based on the Production-Oriented Approach». *Foreign Language Teaching and Their Research*, 1, 33-42.
- Zhang, S.N. (2022). «Application of Production-oriented Approach in French Grammar Teaching as a Second Foreign Language». *Disciplines Exploration*, 14, 49-51.
- Zhao, G.F. (2019). «Writer Background and Voice Construction in L2 Writing». *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 117-26. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.004>.
- Zhao, X.D.; Shang, X.H. (2012). «On the Spoken Features of College Students' Essays from the Perspective of Personal Pronouns». *Foreign Language Research*, 6, 119-23.

Strumenti

Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo

Claudio Gabriele Macagno

Università degli Studi di Milano, Italia

Abstract Starting from the assumption of the added value of using information technology in language teaching, this work presents a vast inventory of websites and online resources for learning/teaching Russian. The resources are divided into different sections according to the skills (phonetic, phonological, lexical, morphosyntactic, textual) to be practised and developed. In addition, a section is specifically dedicated to the tools that are used to insert the graphic accent, for nominal and verbal inflection and to check the declension of anthroponyms, toponyms and numerals, aspects that usually present difficulties for learners. The aim of describing and analysing resources is to enable the user, teacher or learner, to consciously and confidently choose resources that are functional for the teaching objectives. Selected websites, resources and tools are aimed at learners at different language proficiency levels – from absolute beginners to advanced learners.

Keywords Online resources for learning/teaching Russian. Russian language teaching. Phonetic and phonological competence. Lexical competence. Morphological competence. Textual competence

Sommario 1 Introduzione. – 2 Repertorio di siti e risorse online. – 2.1 Competenza fonetica e fonologica. – 2.2 Competenza lessicale. – 2.3 Competenza morfosintattica. – 2.4 Competenza testuale/discorsiva. – 3 Alcuni utili strumenti online di rapida consultazione. – 3.1 Risorse per la comprensione orale. – 3.2 Dizionari ed enciclopedie online. – 3.3 Altri *tools* utili. – 4 Conclusioni.



Peer review

Submitted 2023-10-05
Accepted 2023-10-22
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Macagno |  4.0



Citation Macagno, C.M. (2023). "Un repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo". *EL.LE*, 12(3), 503-528.

1 Introduzione

L'idea di fondo, sottesa alla realizzazione di questo repertorio ragionato di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo, è quella di creare uno strumento pratico e funzionale, da mettere a disposizione di chi impara e di chi insegna il russo, sfruttando appieno le potenzialità che le tecnologie mettono a disposizione delle pratiche didattiche.

Un repertorio di questo tipo può risultare particolarmente utile soprattutto oggi, dal momento che, anche se l'insegnante di lingue ha a disposizione una quantità di risorse sconfinata, si tratta comunque di sapere dove reperirle e valutarne affidabilità, scientificità e applicabilità (Balboni 2023).

Di seguito alcune sintetiche osservazioni relative alla realizzazione di questo strumento.

In primo luogo, ci preme rilevare che risorse e siti sono stati individuati, selezionati e analizzati seguendo i criteri di *web usability*¹ ed ergonomia.² Riteniamo, infatti, che non sia l'uomo a doversi adattare al sito web o all'interfaccia di un applicativo, bensì questi ultimi devono essere progettati e organizzati in modo da rispettare esigenze e bisogni dell'individuo. Particolare attenzione, quindi, è stata prestata a

1. affidabilità,
2. navigabilità,³
3. gradevolezza della grafica,⁴
4. interattività,
5. originalità e semplicità d'uso delle risorse.⁵

1 Secondo l'informatico danese Jakob Nielsen, autorità nel campo della *web usability*, l'usabilità di un'interfaccia può essere declinata nei termini di cinque indicatori: a) facilità con cui si impara a lavorare con il sistema; b) efficienza, determinata dal maggior grado di produttività possibile; c) facilità con cui l'utente riesce a ricordare le varie informazioni necessarie per l'utilizzo del sistema; d) numero di errori compiuti dall'utente nell'interazione con il sistema e la robustezza del sistema nei confronti di tali errori; e) soddisfazione d'uso. Per approfondimenti si rimanda a Nielsen 2004.

2 L'ergonomia cognitiva è una branca della scienza che si occupa dell'interazione tra l'uomo e gli strumenti informatici, puntando a trovare soluzioni per rendere sempre più semplice ed efficace tale interazione. Per approfondimenti si rimanda a Di Nocera 2004.

3 Una buona interfaccia deve, ad esempio, sempre consentire in modo chiaro all'utente di tornare indietro e di raggiungere la homepage.

4 I contenuti sono più importanti della grafica. Di conseguenza, l'estetica deve essere studiata in modo da rendere fruibili i contenuti. Animazioni eccessive, tempi di attesa non giustificati, immagini troppo grandi possono ostacolare la navigazione. Bisogna, infatti, evitare che l'utente si distraiga o si confonda. Un layout chiaro, semplice e schematico è fondamentale.

5 Una buona interfaccia presenta strumenti facilmente riconoscibili, con istruzioni chiare e accessibili. Inoltre, ogni sito web deve poter essere utilizzato da tutti senza che sia necessario consultare un'apposita guida all'uso.

In secondo luogo, precisiamo che, al fine di una migliore reperibilità e visibilità all'interno del repertorio, nonché di una maggiore fruibilità dello stesso, risorse e siti sono stati raggruppati in differenti sezioni, in base alle diverse competenze che si intendono esercitare. In un'apposita sezione (§ 3) sono indicati alcuni strumenti di rapida consultazione, utili, ad esempio, per controllare la declinazione dei sostantivi, la coniugazione dei verbi, per inserire automaticamente l'accento grafico o per stabilire il grado di difficoltà di un testo.

In terzo luogo, ribadiamo che i siti e le risorse online di seguito presentati possono essere utilizzati autonomamente dall'apprendente, fungendo da elemento cardine oppure da supporto nel percorso di apprendimento del russo, oppure con la guida dell'insegnante, singolarmente o tra loro opportunamente combinati e integrati, nell'ambito di varie proposte (attività guidate o semi-guidate, individuali o di gruppo) e con differenti modalità didattiche (in presenza, *blended*, ossia misto in presenza e a distanza, o a distanza).⁶ Inoltre, dal momento che non si può prescindere dallo sviluppo di competenze culturali (Zueva 2018), sono state inserite alcune risorse espressamente dedicate a questa componente.

Giacché si intende lasciare a discenti e docenti ampia libertà d'uso, per ogni risorsa sono riportate solo semplici indicazioni, quali:

- a. nome della risorsa,
- b. indirizzo Internet,
- c. livello/i di competenza linguistica cui la risorsa è destinata,
- d. parole chiave,
- e. contenuti,
- f. punti di forza e di debolezza,
- g. eventuali annotazioni, senza fornire proposte d'uso delle stesse.

⁶ Per approfondimenti sui modelli di formazione a distanza e l'integrazione di momenti in presenza e a distanza nei processi di insegnamento/apprendimento della lingua russa, si rimanda a Kuznecov 2022.

2 Repertorio di siti e risorse online

All'interno del repertorio le risorse sono suddivise in varie sezioni, a seconda delle competenze che stanno alla base del funzionamento del linguaggio (competenza fonetica, fonologica, lessicale, morfosintattica, testuale/discorsiva ecc.)⁷ che si vogliono sviluppare ed esercitare.

2.1 Competenza fonetica e fonologica

Tra le varie risorse disponibili in rete, per lo sviluppo della competenza fonetica⁸ e della competenza fonologica,⁹ in particolare, segnaliamo:

Nome	Be My Guest – Russian Online
Indirizzo Internet	http://elrusoenespana.com/russianonline/course/index.php?categoryid=2&lang=en
Livello	A1, A2
Parole chiave	Fonetica, lessico, dialoghi, test di livello. file audio per la comprensione del testo orale, turismo.
Contenuti	Attività di ascolto e produzione scritta, esercizi interattivi, test di livello.
Punti di forza e di debolezza	I livelli del QCER sono esplicitati; in ogni lezione sono presenti test di livello per controllare i progressi fatti; file audio e dialoghi, utili per lavorare sulla fonetica e sulla comprensione orale; possibilità di contattare via Skype gli autori; forum di discussione.

Nome	Russian for Everyone – Learn Russian Online
Indirizzo Internet	http://www.russianforeveryone.com/
Livello	A1, A2
Parole chiave	Fonetica, grammatica, lessico, test di livello, giochi.
Contenuti	Schede grammaticali con esercizi, test di livello, giochi interattivi.

⁷ Per approfondimenti si rimanda a Marini 2016.

⁸ «Consiste nell'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di fonare, ovvero di emettere i suoni del linguaggio quando si parla, e di riconoscerli e decodificarli in fase di ascolto» (Marini 2021, 57).

⁹ «Consiste nell'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di classificare i foni in poche classi funzionali astratte diverse da lingua a lingua definite fonemi» (Marini 2021, 60).

Punti di forza e di debolezza	Numerosi esempi, sempre supportati da un file audio e, occasionalmente, da immagini; esercizi e test per monitorare i progressi fatti; forum in cui chiarire dubbi; tabelle riepilogative per ripassare i vari argomenti. Nella sezione <i>Phrasebook</i> si trovano idee e suggerimenti per incoraggiare la produzione scritta individuale. Esercizi, test e giochi.
Nome	Russian Language Online Tutorial and Russian Phrasebook
Indirizzo Internet	http://waytorussia.net/WhatIsRussia/Russian.html
Livello	A1, A2
Parole chiave	Fonetica, lessico, turismo, cultura, civiltà russa.
Contenuti	Dizionario con file audio di supporto, traslitterazione, pronuncia; pratico tutorial per imparare a scrivere in corsivo.
Punti di forza e di debolezza	Lessico ricco, suddiviso secondo i principali ambiti di utilizzo; file audio per facilitare la corretta pronuncia; la struttura schematica delle sezioni permette una rapida ed efficace consultazione; forum in cui scambiare opinioni e chiarire dubbi con altri utenti.
Annotazioni	Molte informazioni di carattere pratico, rielaborate in un contesto d'apprendimento, per soggiornare e vivere in Russia.
Nome	Sajt Anny Strelkovskoj (for those who learn Russian)
Indirizzo Internet	http://annagroup.ru/index/russian_for_beginners/0-165
Livello	Principianti assoluti, A1, A2, B1
Parole chiave	Fonetica, alfabeto russo, lessico, aspetto del verbo, verbi di moto, participi e gerundi, comprensione del testo, orale e scritto.
Contenuti	La risorsa comprende le seguenti macrosezioni: <i>Pagina principale, Russian from Russia, Russian for Beginners, Glagoly dviženija, Neobchodimye frazy, Slovo nedeli, My čitaem, Upražnenija, Upražnenija o Rossii, Krossvordy, Grammatika, Gruppy, Video i slajd-šou, Interesnaja nedelja, Skorogovorki, Videoslovary, Poleznye ssylki.</i>
Punti di forza e di debolezza	Abbondante materiale audio e video e varietà delle attività proposte.

Nome	Study Languages Online: Learning Russian
Indirizzo Internet	http://www.study-languages-online.com/index.html
Livello	A1, A2
Parole chiave	Fonetica, morfosintassi, testi per la lettura, test, giochi, lessico, turismo.
Contenuti	Schede grammaticali, esercizi e test di livello; testi di lettura su alcune città russe, sulla cucina russa e, in generale, su situazioni di vita quotidiana ecc.
Punti di forza e di debolezza	Esercizi interattivi; test di livello per controllare i progressi fatti; in ogni lezione supporti audio, utili per la pronuncia; lessico ampio; giochi che rendono più piacevole il primo impatto con la lingua.

Nome	Retour. Russian for Tourism
Indirizzo Internet	https://www.ihf.ie/sites/default/files/upload/04_retour_newsletter_en.pdf
Livello	Da 0 a A2
Parole chiave	Fonetica, morfosintassi, lessico, russo per il turismo, prospettiva interculturale.
Contenuti	Spiegazioni precise ed essenziali accompagnate da numerose attività didattiche corredate da consegne chiare; possibilità per l'apprendente di utilizzare, mediante la creazione di un proprio account nell'area denominata «Spazio personale» la funzione per registrare la propria voce e di esercitarsi nella pronuncia; tutorial per l'utilizzo della risorsa; oltre all'italiano, il corso è disponibile in altre lingue (inglese, francese, spagnolo, bulgaro, greco); sei video per pianificare un programma di apprendimento personalizzato. Grazie alla funzione «Forum» è possibile comunicare con altri studenti e con gli insegnanti, chiedere consigli e condividere la propria esperienza di apprendimento.
Punti di forza e di debolezza	Il progetto, iniziato nel 2014, è realizzato con il sostegno della Commissione Europea; la risorsa è pensata, in modo specifico, per chi opera nel settore alberghiero, nella ristorazione e nel commercio.

2.2 Competenza lessicale

Tra le varie risorse disponibili in rete, per lo sviluppo della competenza lessicale,¹⁰ in particolare, segnaliamo le seguenti, precisando altresì che inseriamo in questa sezione una risorsa specifica per l'apprendimento/insegnamento delle collocazioni, ossia delle combinazioni di parole rese tipiche dall'uso, e della combinabilità dei vocaboli, giacché questo aspetto, a nostro avviso particolarmente importante, viene frequentemente trascurato. Le collocazioni, infatti, restano troppo spesso un elemento marginale nell'insegnamento di una L2 e un fenomeno quasi sconosciuto agli apprendenti. In realtà, essendo un fenomeno dominante in tutte le lingue, sono fondamentali per la comunicazione in una lingua seconda.

Nome	Internet Polyglot – Lezioni: Russo-Italiano
Indirizzo Internet	http://www.internetpolyglot.com/
Livello	A1, A2
Parole chiave	Lessico, giochi per memorizzare i vocaboli, dizionario per immagini, audio, forum di discussione.
Contenuti	Quarantaquattro lezioni, giochi interattivi di memoria e di traduzione, dizionario figurato con audio.
Punti di forza e di debolezza	Giochi interattivi di memoria e di traduzione, file audio e immagini per aiutare a memorizzare il lessico proposto, relativo agli ambiti più importanti della vita quotidiana.

10 Se ci basiamo sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), per quanto riguarda la competenza lessicale, può essere opportuno ricordare che i compilatori hanno fatto propria una concezione allargata del lessico. Infatti, nell'analizzare la competenza lessicale, si sottolinea che essa comprende: a) elementi lessicali, ossia parole isolate, ma anche espressioni fisse (formule ricorrenti, espressioni idiomatiche ecc.); b) elementi grammaticali, ossia parole appartenenti a classi chiuse. La competenza lessicale non include pertanto solo singole parole, ma anche espressioni cristallizzate che vengono apprese come un insieme unico. Per approfondimenti relativi all'ampiezza e alla padronanza del lessico, si rimanda, in particolare, a Consiglio d'Europa (2020, 142-5).

Nome	Language Guide
Indirizzo Internet	http://www.languageguide.org/russian/vocabulary/
Livello	A1, A2
Parole chiave	Lessico, dizionario per immagini, audio.
Contenuti	Dizionario per immagini con supporto audio.
Punti di forza e di debolezza	Il lessico è vario e la suddivisione effettuata dagli autori permette di passare agevolmente da un tema all'altro; la combinazione di immagini, scritto e audio risulta molto efficace per memorizzare i vocaboli; esercizi interattivi sull'alfabeto.

Nome	Practice Russian
Indirizzo Internet	http://www.practicerussian.com
Livello	A1
Parole chiave	Lessico, dizionario figurato, frasario, giochi, musica, test di valutazione.
Contenuti	Materiale interattivo di tipo ludico per la didattica del russo online, esercizi, test di autovalutazione, giochi, liste di sostantivi, dialoghi.
Punti di forza e di debolezza	Ampia gamma di giochi, sezione dedicata alla musica molto ben curata e che propone un approccio originale per l'apprendimento della lingua; dizionario figurato che può essere di grande aiuto; buona interattività.

Nome	CoCoCo Collocations Colligations Corpora
Indirizzo Internet	https://cococo.cosyco.ru
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Lessico, collocazioni, idiomi, combinabilità di parole.*
Contenuti	Motore di ricerca per la consultazione di combinazioni di parole; il database di circa 150 milioni di parole e relative combinazioni più stabili e frequenti è articolato in tre diversi tipi di <i>corpora</i> sui quali si basa la ricerca; tutorial sull'uso della risorsa; articoli e materiale di approfondimento.

Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none">• Motore di ricerca per combinazioni di parole, gratuito e di facile utilizzo, che permette di migliorare la padronanza della lingua target, evitando all'apprendente errori, dovuti molto spesso ai meccanismi di interferenza linguistica della L1; possibilità di effettuare ricerche rapide e precise; anche a livello di competenza linguistica non particolarmente avanzata, può essere un utile stimolo al corretto uso delle collocazioni e dà un'idea della frequenza d'uso di combinazioni di parole; possibilità di impostare filtri relativi alle parti del discorso da ricercare in modo da limitare e finalizzare i risultati della ricerca; permette di effettuare ricerche avanzate e di esportare i dati direttamente in formato Excel.• Due sole sono le lingue dell'interfaccia, l'inglese e il russo, di conseguenza, l'accesso e l'impiego della risorsa può risultare difficoltoso per i principianti e, in generale, per coloro che non possiedono buone competenze in nessuna delle due lingue; la risorsa permette solo di ricercare le collocazioni, ossia di essere impiegata come mero strumento di consultazione, non essendo prevista la possibilità di fare esercizi.• Interfaccia intuitive e di facile comprensione, grafica semplice e gradevole.• Buon livello di interattività della risorsa.
Annotazioni	<ul style="list-style-type: none">• Valido strumento online per l'apprendimento di collocazioni e forme idiomatiche.• La risorsa è sviluppata da un gruppo di ricerca dell'Università di Helsinki, sotto la supervisione del Prof. Kopotev. Il progetto si basa su approcci <i>corpus based</i> e su metodi statistici per analizzare le combinazioni di parole.• La banca dati è costituita da circa 150 milioni di parole e loro combinazioni più stabili e frequenti.• L'interfaccia della risorsa è sia in lingua russa sia in lingua inglese.• La risorsa può essere facilmente impiegata in caso di apprendimento individuale, di gruppo e personalizzato.• Possibilità d'uso di questo motore di ricerca per analizzare la combinabilità delle parole in prospettiva contrastiva. <p>* Comprendere e utilizzare correttamente le collocazioni è fondamentale per acquisire padronanza della lingua straniera. Per ulteriori approfondimenti al riguardo, si rimanda a Minakova, Mitrofanova 2011.</p>

2.3 Competenza morfosintattica

Tra le varie risorse disponibili in rete, per lo sviluppo della competenza morfosintattica,¹¹ in particolare, segnaliamo:

Nome	Revita
Indirizzo Internet	https://revita.cs.helsinki.fi/welcome
Livello	Da A1+ a C1+
Parole chiave	Morfosintassi, fonetica, lessico, comprensione del testo, test, cruciverba.
Contenuti	Testi, esercizi, test, <i>flashcard</i> , cruciverba, quiz; la piattaforma è in grado di creare attività ed esercizi a partire sia dai testi in essa presenti sia da quelli inseriti dagli utenti.
Punti di forza e di debolezza	La risorsa consente un apprendimento attivo e personalizzato della lingua, presentando allo studente esercizi di difficoltà sempre calibrata; consente, inoltre, il tracciamento dei progressi fatti dallo studente e l'analisi dei risultati degli esercizi svolti che vengono mostrati nella sezione <i>Statistiche avanzate</i> . Possibilità di esercitare la grammatica attivamente, basandosi su testi autentici; esercizi di morfosintassi a riempimento e completamento, esercizi lessicali a scelta multipla; possibilità di effettuare test generati automaticamente dalla piattaforma in cui gli <i>item</i> vengono proposti a partire dalla risposta data dallo studente all' <i>item</i> precedente (test adattivi) per stabilire il livello di competenza linguistica in entrata. La risorsa permette di sviluppare la competenza fonologica, lessicale, morfosintattica e testuale; per ogni testo o esercizio viene indicato l'elenco degli argomenti sui quali ci si esercita; batteria di testi e test organizzati a seconda del livello di difficoltà; attività di comprensione del testo; <i>flashcard</i> per lo sviluppo della competenza lessicale; cruciverba generati automaticamente dalla risorsa con le parole nuove per l'utente; facilità d'uso della risorsa. La risorsa non è fruibile da parte di apprendenti principianti assoluti.
Annotazioni	La piattaforma è stata sviluppata presso il Language Learning Lab dell'Università di Helsinki e il sistema computazionale è in continuo aggiornamento. L'interfaccia della piattaforma è plurilingue (finlandese, russo, inglese, italiano, svedese).

¹¹ «Consiste nell'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che consentono di elaborare il contesto linguistico richiesto dalle parole» (Marini 2021, 65).

Nome	Study Russian Online
Indirizzo Internet	http://www.study-languages-online.com/index.html
Livello	A1, A2
Parole chiave	Morfosintassi, esercizi interattivi, test, fonetica, testi per la lettura, lessico, giochi, turismo.
Contenuti	Schede grammaticali dettagliate, svariati esercizi e test di livello; testi di lettura su vari argomenti (città russe, cucina russa ecc.); numerosi dialoghi e abbondante materiale relativo a varie situazioni di vita quotidiana.
Punti di forza e di debolezza	10 lezioni (<i>In the airport, Transport, At the hotel, In the street, Sightseeing, Shopping, At the restaurant, At the drugstore, Currency exchange, Internet & Phone</i>) con dialoghi relativi a situazioni tipiche all'interno di ristoranti, hotel negozi ecc. ed esercizi interattivi; test di livello per controllare i progressi fatti. Ogni lezione contiene supporti audio, utili per la pronuncia e per la fonetica; lessico ampio. Presenza di attività ludiche che rendono più piacevole il primo impatto con la lingua.

Nome	Russian Language Lessons – Learn Russian For Free
Indirizzo Internet	http://www.russianlessons.net/
Livello	A1, A2
Parole chiave	Morfosintassi, lessico, frasario, turismo.
Contenuti	Numerose e dettagliate schede grammaticali con esercizi e file audio, vocabolario.
Punti di forza e di debolezza	La sezione dedicata alla lettura propone il romanzo <i>Delitto e Castigo</i> con traduzione a fronte in inglese; la sezione <i>Audio Articles</i> , molto ben curata, contiene molti articoli, spesso accompagnati da file audio, molto utili per la fonetica, di diversa difficoltà che trattano argomenti di sicuro interesse per l'apprendente (sport, cucina, usi e costumi, globalizzazione ecc.); utile sezione dedicata ai <i>tool</i> online (Dizionario Inglese-Russo, tastiera russa virtuale e un programma per la traslitterazione) e a svariate risorse.
Annotazioni	Possibilità di commentare gli articoli presenti nella risorsa utilizzando il forum di discussione; il sito è in lingua inglese.

Nome	Learn Russian – Russian Language Lessons and Culture
Indirizzo Internet	http://learningrussian.net/
Livello	A1, A2
Parole chiave	Morfosintassi, letteratura e cultura, video, audio, forum, traduttore online.
Contenuti	Corso per principianti, strutturato in otto lezioni, che presenta schede grammaticali, file audio e video, classici della letteratura russa con traduzione a fronte in inglese.
Punti di forza e di debolezza	Schede grammaticali non molto articolate ma con spiegazioni chiare, precise e sintetiche; dizionario online molto valido; lessico ricco e vario; presenza di file audio e video e di un forum di discussione ben strutturato.
Annotazioni	Il sito è realizzato in lingua inglese. La struttura di ogni lezione è la medesima (<i>Vocabulary, Listening, Grammar</i>) e le spiegazioni sono in inglese.

Nome	MasterRussian.com
Indirizzo Internet	http://masterrussian.com/blprevious.shtml
Livello	A1, A2
Parole chiave	Morfosintassi, lessico, cultura, turismo.
Contenuti	Il sito in lingua inglese si rivolge a studenti di ogni livello; le schede grammaticali sono ben strutturate e con numerosi esempi. Le sezioni principali sono: <i>Nouns, Pronouns, Cases, Adjectives, Verbs, Numerals, Tips and Advice, Vocabulary, How-To's, Product Review</i> . Grafica semplice, navigabilità buona, interattività discreta; la sezione dedicata ai link utili (con collegamenti anche a siti di radio e TV russe) propone parecchie risorse molto valide per lo studio del russo; le schede grammaticali, pur essendo molto sintetiche e schematiche, non tralasciano concetti importanti; l'ampia sezione dedicata al lessico risulta molto utile per ampliare il proprio vocabolario; vengono forniti numerosi esempi riguardo ai temi trattati; in ogni lezione presenza di un forum di discussione interattivo e di un'apposita sezione in cui chiedere chiarimenti.
Punti di forza e di debolezza	La sezione <i>Tips and Advice</i> fornisce all'apprendente suggerimenti pratici per l'apprendimento del russo, mentre <i>How-To's</i> spiega, ad esempio, cosa fare nel caso in cui non si riescano a visualizzare sullo schermo del computer i caratteri cirillici. La risorsa si distingue per un discreto grado di interattività.
Annotazioni	

Nome	PushkinOnLine
Indirizzo Internet	https://pushkininstitute.ru/?locale=en
Livello	Per apprendenti di tutti i livelli di competenza linguistica.
Parole chiave	Morfosintassi, lessico, attività interattive.
Contenuti	Ogni lezione consiste in una vera sessione di allenamento; schede grammaticali complete ed esaustive per prendere dimestichezza con l'uso dei casi.
Punti di forza e di debolezza	Si tratta di una risorsa online particolarmente ricca e completa, realizzata dal Pushkin State Russian Language Institute, offre corsi costruiti su un sistema modulare; i temi trattati sono suddivisi in base al livello di difficoltà, tutti i materiali sono divisi per livello; ampia scelta di materiale audio e video (spezzoni autentici di film e trasmissioni televisive, cartoni animati, interviste ecc.); possibilità di esercitare tutte le abilità previste dal sistema di certificazione TRKI.
Annotazioni	È sufficiente effettuare la registrazione al portale «Образование на русском» per accedere a un corso completo dal livello A1 al livello C2. Possibilità di fare un test per determinare il proprio livello di competenza linguistica e di seguire webinar tenuti dai professori dell'Istituto.

Nome	Russian for Beginners
Indirizzo Internet	http://www.open-of-course.org/courses/course/view.php?id=37
Livello	A1
Parole chiave	Morfosintassi, lessico
Contenuti	Schede grammaticali con esercizi.
Punti di forza e di debolezza	Semplicità delle spiegazioni, supportate da esempi chiari e di facile comprensione; forum di discussione; le lezioni, presentate in modo molto semplice, sono un supporto ideale per muovere i primi passi nello studio di questa lingua.
Annotazioni	Il sito è in lingua inglese.

2.4 Competenza testuale/discorsiva

Per lo sviluppo della competenza testuale/discorsiva¹² si segnalano giornali e riviste russe online che sono una fonte inesauribile di materiale su attualità, politica, economia, cultura, società, sport e ben si prestano a differenti tipi di indagini:

Nome	АРГУМЕНТЫ И ФАКТЫ AIF.RU
Indirizzo Internet	www.aif.ru
Contenuti	Attualità, politica, economia, cultura, sport ecc.; trattasi di uno dei più diffusi e popolari settimanali russi.
Punti di forza e di debolezza	Tramite Telegram Messenger,* è possibile ricevere sul proprio dispositivo mobile, velocemente, gratuitamente e senza pubblicità gli articoli più interessanti (АиФ в Telegram).
Annotazioni	Il primo numero viene pubblicato nel 1978. Dal 1980 diventa un settimanale che, nel corso degli anni, vince molti premi, russi e internazionali. Nel 1990, <i>Argumenty i Fakty</i> viene inserito nel <i>Guinness Book of Records</i> per la più ampia diffusione rispetto a qualsiasi altro settimanale. Nel 1999 una pietra con il logo 'AiF' viene collocata sulla pavimentazione dell'Arbat, celebre via pedonale moscovita.

* Si tratta di un servizio di messaggistica istantanea basato su cloud ed erogato senza fini di lucro dalla società Telegram LLC.

Nome	ИЗВЕСТИЯ
Indirizzo Internet	www.izvestia.ru
Contenuti	Attualità, politica, economia, cultura, turismo, sport, notizie dal mondo ecc.
Punti di forza e di debolezza	Il menù, riportato in cima alla pagina iniziale, permette di selezionare agevolmente le macrosezioni del sito (Новости, Статьи, Лонгриды, Мнения, Фото, Видео, Рубрики); cliccando sul pulsante 'скачать pdf', è possibile scaricare immediatamente sul proprio dispositivo il numero del giornale in formato PDF.
Annotazioni	Il quotidiano russo Известия, fondato a San Pietroburgo, viene pubblicato per la prima volta il 13 marzo 1917. È uno dei quotidiani di più antica fondazione in Russia, nonché uno dei più diffusi e famosi. La sua sede attuale è a Mosca.

12 «Consiste nell'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono di generare o comprendere unità linguistiche di lunghezza e complessità variabile definite testi (scritti), discorsi (orali) o conversazioni» (Marini 2021, 74).

Nome	lenta.ru
Indirizzo Internet	https://lenta.ru
Contenuti	Notizie dalla Russia e dal mondo, articoli, fotografie, video di attualità, scienza e tecnica, sport.
Punti di forza e di debolezza	Notizie 7 giorni a settimana, H24.* Facilità di reperimento delle informazioni, dal momento che, in ogni macrosezione, in un'area evidenziata, collocata nella parte destra della pagina, sono riportate le ultime notizie (Последние новости), mentre, secondo le stesse modalità, in ogni sottosezione compaiono le notizie principali (Главные новости).
Annotazioni	Lenta.ru (https://lenta.ru) è costituito da macrosezioni (Бывший СССР, Наука и техника, Спорт, Из жизни, Мир, Россия), suddivise in sottosezioni.

* Come recita lo slogan riportato sul sito <https://www.google.it/search?q=Лента&ie=UTF-8&oe=UTF-8&hl=it-it&client=safari>.

Nome	НГ независимая газета
Indirizzo Internet	www.ng.ru
Contenuti	Attualità, politica, economica, cultura, scienza, salute, cinema ecc.
Punti di forza e di debolezza	Il materiale presente sul sito è ben organizzato e i vari collegamenti, posti in cima alla pagina di apertura rimandano comodamente alle varie rubriche.
Annotazioni	Il quotidiano russo <i>Nezavisimaja gazeta</i> viene pubblicato per la prima volta il 21 dicembre del 1990. Si tratta di uno dei più importanti quotidiani del periodo post-sovietico, con una tiratura media di 40.000 copie. Oltre al quotidiano, vi sono supplementi dedicati a politica, società, cultura e arte.

Nome	Russnet, the Russian Language Network
Indirizzo Internet	http://www.russnet.org
Livello	Da A1 a C1
Parole chiave	Lingua, cultura, letteratura, storia, scienze.
Contenuti	La risorsa, in lingua inglese, offre moduli organizzati in diverse sezioni, così suddivise Storia, Letteratura, Cultura, Scienze, test online disponibili nella sezione Assess, abbondante materiale audio e video per allenare la comprensione orale e scritta.
Punti di forza e di debolezza	Studio della lingua (sezione <i>Learn</i>) collegato a svariati aspetti della cultura russa (sezione <i>Read</i>), numerosi collegamenti a siti utili.
Annotazioni	Originariamente finanziato in parte da <i>Ford Foundation</i> , <i>Russnet</i> è un progetto dell' <i>American Councils for International Education</i> .

Nome	Prezidentskaja biblioteka
Indirizzo Internet	https://www.pr.lib.ru/
Livello	Per apprendenti di livello intermedio e avanzato
Parole chiave	Lingua, storia e cultura russa.
Contenuti	Lingua russa, storia russa, centro multimediale. Questa risorsa funziona come un archivio elettronico nazionale di copie digitali di articoli e pubblicazioni di diversi ambiti e discipline, nonché come centro multimediale. I materiali sono spesso accompagnati da immagini.
Punti di forza e di debolezza	Facilità nel reperire i materiali. Ampia raccolta di materiali.
Annotazioni	Questa risorsa può essere consigliata non solo a insegnanti e traduttori, ma anche ai lettori come fonte di informazioni più ampia. Materiali presenti in lingua russa e in altre lingue straniere.

3 Alcuni utili strumenti online di rapida consultazione

In questa sezione segnaliamo una lista di siti di ragguardevole interesse per esercitare, grazie alla presenza di podcast, la comprensione orale (*audirovanie*). Trattasi di risorse particolarmente adatte ad apprendenti di livello avanzato. Riporteremo altresì alcuni dizionari ed enciclopedie online, oltre ad alcuni strumenti di facile e veloce utilizzo che, in caso di dubbi, consentono di compiere varie operazioni, quali verificare e consultare l'ortografia e la declinazione dei numerali, la declinazione di un sostantivo, la coniugazione di un verbo, la formazione e la declinazione di antroponomi (nomi, patronimici e cognomi russi) che, spesso, nascondono insidie per gli studenti meno esperti. Infine, per i docenti segnaliamo Wooclap, una risorsa di facile utilizzo per realizzare esercizi interattivi da impiegare in aula anche con gruppi particolarmente numerosi.

3.1 Risorse per la comprensione orale

Per esercitare la comprensione orale, tra le varie risorse disponibili, in particolare segnaliamo:

Nome	BBC Russkaja služba
Indirizzo Internet	www.bbcrussian.com
Nome	Moskovskie novosti
Indirizzo Internet	www.mn.ru
Nome	NEWSru.com
Indirizzo Internet	www.newsru.com
Nome	Pravda.Ru
Indirizzo Internet	www.pravda.ru
Nome	Rossijskie Vesti
Indirizzo Internet	http://rosvesty.ru
Nome	Utro.ru
Indirizzo Internet	www.utro.ru
Nome	Vesti.ru
Indirizzo Internet	www.vesti.ru
Nome	Echo Moskv
Indirizzo Internet	www.echo.msk.ru
Nome	Radio Svoboda
Indirizzo Internet	www.svoboda.org
Nome	Short Audio & Video Lessons for Fast and Easy Learning
Indirizzo Internet	www.russianpod101.com
Nome	Very Much Russian. Learn Russian as Russians speak it!
Indirizzo Internet	www.ochenporusski.com

3.2 Dizionari ed enciclopedie online

Gli strumenti di seguito indicati possono risultare particolarmente utili per compiere varie operazioni ed effettuare ricerche.

Nome	Gramota.Ru – Russkij jazyk dlja vsech
Indirizzo Internet	https://gramota.ru
Livello	Da B1 a C2
Parole chiave	Lessico, dizionari online, letteratura classica e contemporanea, accesso a riviste in lingua russa, forum di discussione con esperti e linguisti, manuali online di lingua russa, giochi interattivi, rompicapo e quiz, proverbi, modi di dire e scioglilingua.
Contenuti	Il portale dedicato alla lingua russa è organizzato nelle seguenti sei macrosezioni: <i>Slovari</i> , <i>Biblioteka</i> , <i>Spravka</i> , <i>Klass</i> , <i>Lenta</i> e <i>Igra</i> . In particolare, segnaliamo che nella sezione <i>Slovari</i> , tra i vari dizionari disponibili online (anche in formato audio), è possibile consultare anche <i>Slovar' russkogo argo</i> e <i>Slovar' pravoslavnoj cerkovnoj leksiki</i> . Nella sezione <i>Biblioteka</i> è possibile leggere i testi della letteratura anticorussa, le opere dei più importanti autori russi e accedere, tramite la sottosezione <i>Žurnaly</i> a riviste online (<i>Nauka i žizn'</i> , <i>Russkij jazyk v škole</i> , <i>Russkij jazyk za rubežom</i> , <i>Russkaja reč'</i> , <i>Mir russkogo slova</i>). Nella sezione <i>Klass</i> è possibile accedere a diversi manuali di lingua russa tramite la sottosezione <i>Učebniki</i> ed è possibile esercitarsi con dettati interattivi tramite la sottosezione <i>Repetitor onlajn</i> . Nella sezione <i>Lenta</i> , invece, è possibile reperire informazioni, notizie e comunicazioni varie su eventi, conferenze, seminari relativi alla lingua russa. Nella sezione <i>Igra</i> si segnalano, in particolare, rompicapo e numerosi indovinelli con le relative soluzioni.
Punti di forza e di debolezza	Oltre a consentire agli utenti di comprendere il significato e i contesti d'uso di un vocabolo, la risorsa permette di controllare l'ortografia, l'accento e di individuare sinonimi e contrari. La sottosezione <i>Russkij ustnyj</i> , progetto dell'emittente radiofonica <i>Golos Rossii</i> ; sottosezione <i>Govori pravil'no</i> propone i file audio della trasmissione radiofonica <i>Slovar' udarenij</i> del canale moscovita <i>Radio7</i> ; numerosi collegamenti a siti utili.

Annotazioni	<p>Il portale creato nel 2000 con il supporto dell'attuale Ministero dello Sviluppo Digitale, della Comunicazione e dei Mass media della Federazione Russa si distingue per l'elevato grado di affidabilità. Si tratta di un portale molto vario in cui studenti di livello intermedio e avanzato possono trovare numerosi dizionari (nella sezione della Home Page denominata Slovari i spravočniki) e podcast di trasmissioni radiofoniche. In 23 anni il Servizio di Consultazione di Gramota ha prodotto circa 300.000 risposte alle domande degli utenti; circa 20 milioni di utenti all'anno utilizzano questo portale.</p> <p>La recente ristrutturazione di questo portale prevede un potente sistema di ricerca.</p> <p>Tra le innovazioni recentemente introdotte nella nuova versione del portale si segnalano Metaslovar', che restituisce sotto forma di scheda tutti i dati (ortografia, accento, tabelle grammaticali) provenienti da diverse fonti della parola ricercata di cui viene data anche la pronuncia grazie ai programmi di sintesi vocale, e la sezione Učebniki che permette di eseguire una serie di esercizi interattivi per un più efficace apprendimento del materiale proposto.</p>
Nome	Wikizionario
Indirizzo Internet	https://it.wiktionary.org (versione italiana); https://ru.wiktionary.org (versione russa)
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Dizionario online
Contenuti	Sono presenti tabelle relative alla flessione nominale e verbale.
Punti di forza e di debolezza	Risorsa gratuita con contenuti liberi, collaborativi, multilingue.
Annotazioni	Oltre a verificare significati, contesti d'uso, sinonimi e contrari, la risorsa può essere impiegata per consultare l'ortografia e l'accento di un vocabolo, la declinazione di un sostantivo e la coniugazione di un verbo.

3.3 Altri tools utili

Nome	Surname Online
Indirizzo Internet	https://surnameonline.ru
Parole chiave	Nomi, cognomi e patronimici russi
Contenuti	Declinazione di nomi, patronimici e cognomi russi in tutti i casi, al singolare e al plurale.
Punti di forza e di debolezza	Di facilissimo utilizzo, una volta compilati gli appositi campi con l'indicazione del nome, del patronimico e del cognome (ФИО) d'interesse, la risorsa restituisce immediatamente i risultati della ricerca, ossia la declinazione degli antroponimi nei vari casi, al singolare e al plurale.
Annotazioni	In caso di dubbi relativi alla declinazione di nomi, patronimici e cognomi russi questa risorsa è un utile strumento.

Nome	Morfologija
Indirizzo Internet	http://morfologija.ru
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Dizionario morfologico della lingua russa.
Contenuti	Il dizionario morfologico contiene più di 170 mila parole e più di 5 milioni di forme verbali.
Punti di forza e di debolezza	Una volta compilato l'apposito campo con la voce di proprio interesse e premuto il pulsante ('Искать'), la risorsa restituisce immediatamente tabelle di facile e rapida consultazione con la declinazione del sostantivo o la coniugazione del verbo cercato.
Annotazioni	L'interfaccia del sito è in lingua russa. Nel dizionario di possono altresì effettuare ricerche senza inserire la forma completa della parola, bensì digitando il simbolo asterisco (*) al posto di alcune lettere. Questa modalità consente di effettuare ricerche contemporaneamente su più parole.

Nome	Mephist
Indirizzo Internet	http://live.mephist.ru/show/number-naming
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Numerali
Contenuti	Declinazione dei numerali cardinali nei vari casi.
Punti di forza e di debolezza	La risorsa fornisce immediatamente la forma del numerale in lettere nel caso richiesto.
Annotazioni	Una volta digitato il numero di proprio interesse in cifre e cliccato sul pulsante del relativo caso, viene visualizzata la forma del numerale cardinale nel caso richiesto.

Nome	Online.orfo
Indirizzo Internet	http://online.orfo.ru
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Norme di ortografia russa
Contenuti	La risorsa permette di chiarire i dubbi relativi all'ortografia russa. Ad esempio, i casi in cui viene utilizzata la particella negativa <i>ни е не</i> ; uso del trattino o meno nelle parole composte ecc.
Punti di forza e di debolezza	Per utilizzare questa risorsa è necessario effettuare la registrazione. La risorsa è molto utile per ripassare le norme dell'ortografia russa o in caso di dubbi sulla corretta grafia di una parola.
Annotazioni	Una volta inserito nell'apposito campo un testo in russo (o in un'altra lingua), la risorsa effettuerà un controllo ortografico, sottolineando in rosso le parole non corrette.

Nome	RussianGram.com
Indirizzo Internet	http://russiagram.com
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Accento grafico
Contenuti	Utile e comodo strumento per marcare l'accento grafico.
Punti di forza e di debolezza	Lo strumento è di facilissimo utilizzo.
Annotazioni	È sufficiente digitare oppure copiare e incollare un testo russo nella casella collocata nella parte superiore della pagina di questo sito, quindi cliccare il pulsante 'Annotate' per visualizzare immediatamente la parola o il testo di proprio interesse con l'indicazione dell'accento grafico posizionato automaticamente.

Nome	Russian Handwriting
Indirizzo Internet	https://www.youtube.com/watch?v=XLxzTWNhMes
Livello	A livello iniziale di studio della lingua o, comunque, quando si vuole imparare o esercitare il corsivo manoscritto.
Parole chiave	Alfabeto cirillico russo corsivo
Contenuti	Il videotutorial, disponibile gratuitamente su YouTube, mostra il modo corretto in cui scrivere i vari grafemi in corsivo, maiuscolo e minuscolo.
Punti di forza e di debolezza	La risorsa mostra anche come legare tra loro le lettere quando si scrive in corsivo manoscritto.
Annotazioni	La risorsa è particolarmente utile per coloro che iniziano a studiare il russo, giacché il corsivo manoscritto solitamente costituisce una certa difficoltà nella fase iniziale di studio di questa lingua.

Nome	Sklonenie-slova.ru
Indirizzo Internet	http://sklonenie-slova.ru/
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Flessione nominale (declinazione di antroponimi, toponimi, numerali e, in generale, dei sostantivi)
Contenuti	Tabelle con la flessione di sostantivi, aggettivi, numerali, pronomi e participi nei vari casi, al singolare e al plurale.
Punti di forza e di debolezza	Grazie a questa risorsa è sufficiente digitare la forma di proprio interesse per visualizzarne immediatamente la declinazione.
Annotazioni	Il database contiene oltre 83.000 parole.

Nome	Tektometr
Indirizzo Internet	https://textometr.ru/ ; https://textometr.ru/text-type
Livello	Da A1 a C2
Parole chiave	Indicazione del livello di difficoltà di un testo, conteggio di caratteri e parole, parole-chiave in un testo
Contenuti	La risorsa serve a stabilire il livello di difficoltà di un testo e la sua leggibilità, oltre a individuare le parole chiave in un testo e conteggiare il numeri di parole e caratteri.
Annotazioni	È possibile ottenere un elenco completo di frequenza delle parole presenti nel testo e, in secondo luogo, statistiche sulla quota di parole dell'elenco delle 5.000 parole più frequenti della lingua russa nel testo.

Nome	EasyPronunciation
Indirizzo Internet	https://easypronunciation.com/it/add-stress-marks-to-russian-text
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Accento grafico
Contenuti	Lo strumento inserisce automaticamente l'accento nella parola o nel testo di proprio interesse.
Punti di forza e di debolezza	Questo strumento risulta particolarmente utile nella fase iniziale di studio del russo, giacché l'accento, essendo libero e mobile, può cadere su qualsiasi sillaba e, in genere, ciò costituisce una notevole difficoltà per gli apprendenti principianti (e non solo!).
Annotazioni	È sufficiente scrivere o incollare nell'apposita casella di testo la parola o il testo e cliccare sul pulsante 'Aggiungi gli accenti' che si trova in basso a sinistra rispetto alla casella di testo e immediatamente viene segnalato l'accento grafico. L'interfaccia del sito è disponibile in varie lingue (inglese, francese, portoghese, russo, spagnolo, tedesco, cinese e giapponese), oltre all'italiano.

Nome	Wooclap
Indirizzo Internet	https://www.wooclap.com/it
Livello	Tutti i livelli
Parole chiave	Lingue straniere, e-learning, didattica a distanza, neuroscienze, ispirazione, lezioni interattive.
Contenuti	Interfaccia anche in lingua italiana, la principale funzionalità è la creazione delle presentazioni interattive per le lezioni sia online che in presenza con venti diverse modalità, ossia quiz, risposta aperta, sondaggio, Brainstorming, Domanda aperta, Trova sull'immagine, Domanda a scelta multipla, Sondaggio, Abbinamento, Etichettare una figura, Diapositiva, Riempi gli spazi vuoti, Scala, Ordinamento, Trova un numero, Script Concordance test, ecc., contiene anche una guida all'uso della risorsa, un blog con vari articoli utili per migliorare l'apprendimento.

Punti di forza e di debolezza	<p>Interfaccia molto intuitiva e grafica attraente, integrazione facile con altri strumenti educativi come Powerpoint, Zoom e altri, possibilità di partecipare a tutti gli studenti contemporaneamente, possibilità di caricare audio, video e immagini, possibilità di creare una presentazione direttamente con la risorsa utilizzando modelli pre-impostati oppure importarne una già pronta, accesso facile per gli studenti senza registrazione, possibilità di ricevere i messaggi e le reazioni istantanee dagli utenti</p> <p>Punti di debolezza: non rilevati. Risorsa affidabile, di facile utilizzo e di elevata interattività, che consente di mantenere alta la motivazione degli studenti. Presenza di una guida all'uso con spiegazioni chiare e sintetiche. Possibilità di realizzare quiz di revisione per monitorare e valutare i progressi degli studenti nella lingua target ad esempio mediante esercizi a scelta multipla o a risposta aperta. Possibilità di individuare in tempo reale temi a argomenti in cui gli studenti dimostrano di avere lacune.</p>
Annotazioni	<p>L'interfaccia è disponibile anche in lingua italiana, il che garantisce un'esperienza utente confortevole per gli apprendenti italofoni. La risorsa, che consente la creazione di presentazioni interattive sia per lezioni in presenza che a distanza, favorisce la partecipazione attiva degli studenti e l'interazione tra di loro. La risorsa può essere utilmente impiegata per lo sviluppo della competenza fonetica e fonologica (ad esempio, di possono realizzare file audio da proporre agli studenti che, a loro volta, possono registrare la loro pronuncia); si possono realizzare quiz e attività di ascolto per sviluppare la comprensione orale. Si possono realizzare attività mirate alla comprensione scritta. Per lo sviluppo della competenza lessicale si possono realizzare quiz interattivi relativi al lessico (ad esempio, mediante l'abbinamento dei vocaboli ai loro traduttori e/o alle loro definizioni). Per lo sviluppo della competenza morfosintattica si possono realizzare mirati esercizi interattivi (ad esempio, esercizi di completamento, di riempimento e di inserimento con la forma corretta richiesta). La risorsa può altresì essere impiegata per lavorare sulla combinabilità delle parole.</p>

4 Conclusioni

A nostro avviso, nel trattare il tema didattica e tecnologie, occorre prendere le distanze dalla tradizionale contrapposizione, prevalentemente emozionale e ideologica, tra tecnofili e tecnofobi. Ci pare sensato, invece, imparare a riflettere con equilibrio e spirito critico sull'impiego delle tecnologie *in primis* in funzione degli obiettivi didattici che si intendono perseguire, andando di là delle mode ricorrenti e delle false mitologie, secondo le quali l'ultima tecnologia è in assoluto la migliore, ricordando altresì che il fattore principale di miglioramento degli apprendimenti non è rappresentato dalle tecnologie, bensì dalle metodologie in concomitanza con l'*expertise* dell'insegnante (Bonaiuti et al. 2017), fattori questi che fanno la reale differenza. Neppure il materiale per l'apprendimento/insegnamento linguistico reperibile online può essere considerato un sostituto, bensì un supporto all'attività didattica guidata da insegnanti o tutor. Nei processi di apprendimento rimane fondamentale il ruolo dell'insegnante, il quale svolge una delicata attività di mediazione. In generale, per ciò che riguarda l'impiego delle tecnologie digitali in educazione, l'esperienza fa ben comprendere che le situazioni positive vanno adeguatamente ricercate, qualche volta allestite *ad hoc*, all'interno di condizioni di apprendimento orientate a obiettivi chiaramente definiti, e che l'immissione e l'impiego fuori controllo dei dispositivi tecnologici è destinato a produrre clamorosi fallimenti (Bonaiuti et al. 2017, 44) e, talvolta, soprattutto nei casi di autoapprendimento, può comportare il rischio di sovraccarico cognitivo. Diversamente, le tecnologie digitali intese come componenti collocate a supporto e, quindi, come facilitazione e potenziamento del contesto didattico, risultano particolarmente vantaggiose in termini di editabilità dei contenuti, semplificazione ed efficienza comunicativa, razionalizzazione nella gestione delle risorse, reperimento immediato di risorse ecc. In una didattica innovativa, moderna e interattiva delle lingue straniere, l'utilizzo delle tecnologie è ormai elemento imprescindibile come supporto e integrazione alle lezioni frontali, anche come fattore di attrazione e di innesco (*trigger*) del processo di apprendimento linguistico. Da qui l'abilità del docente di saper individuare e impiegare nuove tecnologie e risorse online in contesti e situazioni in cui queste hanno maggiore probabilità di risultare utili. Per vincere la sfida legata all'introduzione e all'utilizzo di queste tecnologie, serve, infatti, un uso equilibrato e professionalmente consapevole di queste, senza inutili forzature, dopo una valutazione attenta e critica degli apporti e degli effetti che l'uso di queste determina nei complessi processi di insegnamento/apprendimento.

Bibliografia

- Balboni, P. (2023). «Elenco ragionato di risorse e volumi gratuiti di glottodidattica per l'autoformazione». *ANILS – Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere*. <http://www.anils.it/wp/>.
- Bonaiuti, G. et al. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2020). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione – Volume complementare*. Milano: Università degli Studi di Milano 'Italiano LinguaDue'. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.
- Di Nocera, F. (2004). *Che cos'è l'ergonomia cognitiva*. Roma: Carocci.
- Kuznecov, A.A. (2022). *Onlajn-resursy na službe prepodavatelej inostrannyh jazykov i perevodčikov. Učebno-metodičeskoe posobie dlja vuzov i ssuzov*. Moskva: FGBOU VO MGLU.
- Marini, A. (2016). «Strutture e processi del linguaggio». Girotto, V.; Zorzi, M. (a cura di), *Manuale di psicologia generale*. Bologna: il Mulino, 235-48.
- Marini, A. (2021). *Che cos'è la psicolinguistica*. Roma: Carocci.
- Minakova, N.A.; Mitrofanova, I.I. (2011). *Posobie po russkomu jazyku dlja inostrannyh studentov staršich kursov bakalavriata*. Moskva: RUDN.
- Nielsen, J. (2004). *Web usability*. Trad. it. di W. Vanini. Milano: Apogeo.
- Zueva, T.A. (2018). *Rabota nad usvoeniem frazeologizmov na zanjatijach RKI v VUZe*. Ekaterinburg: GRNTI. <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-nad-usvoeniem-frazeologizmov-na-zanyatiyah-rki-v-vuze/viewer>.

Recensioni

Gianluca Baldo

Italiano per stranieri. Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria, Italia

Recensione Baldo, G. (2019). *Italiano per stranieri, Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, pp. 168.

Il tema della comprensione e della leggibilità del testo, trattato da Gianluca Baldo, considera, attraverso una ricca costellazione di riferimenti scientifici, le possibili strategie da adottare nell'ambito della didattica dell'italiano come L2.

Più nello specifico, le difficoltà di comprensione causate da barriere linguistiche e da limitate conoscenze culturali possono influire sulla capacità di apprendimento, non solo negli studenti stranieri, ma anche negli apprendenti nativi, determinando situazioni scoraggianti a discapito di una didattica rispettosa dei diversi profili di apprendente.

L'autore riporta il suo punto di vista come docente di italiano L2 e di interculturalità e le opinioni contrastanti dei professionisti, sull'impiego di differenti tecniche didattiche, proponendo un confronto riguardo l'inclusività, la complessità dei manuali scolastici disciplinari, fornendo alcuni suggerimenti per la facilitazione della leggibilità dei testi.

Attraverso la riflessione sul dibattito della semplificazione e della riscrittura del testo, Baldo espone metodologie adeguate al livello didattico, proponendo esercizi e soluzioni operative atte a una lettura agile dei manuali scolastici.



Submitted 2023-03-16
Published 2023-12-13

Open access

© 2023 Nitti |  4.0



Citation Nitti, P. (2023). Review of *Italiano per stranieri, Semplificare, facilitare, adattare manuali scolastici disciplinari* by Baldo, G. *EL.LE*, 12(3), 531-534.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007

531

Il libro è inserito all'interno della collana *Lingua, cultura, territorio* diretta da Tullio Telmon, ed è suddiviso in otto capitoli ai quali si aggiungono una prefazione di Carla Marcatò, un'introduzione, la bibliografia di riferimento, con la specifica delle letture semplificate per stranieri, e la conclusione. Inoltre, sono presenti due appendici, inerenti alle tecniche didattiche per la facilitazione.

Ogni capitolo dispone di una serie di esempi corredati di grafici, schemi e tabelle. Più precisamente, negli ultimi due capitoli sono riportate pagine di manuali prese a campione per effettuare analisi, esempi ed esercizi da proporre ai discenti.

Le fonti citate sono aggiornate e di respiro nazionale e internazionale. Lo stesso non si può dire per la manualistica di riferimento, ma questo aspetto costituisce una denuncia pienamente allineata rispetto alle considerazioni dell'autore.

Per quanto concerne la distribuzione dei contenuti, il primo capitolo presenta il panorama teorico del contesto glottodidattico, con l'obiettivo pratico di offrire criteri e suggerimenti, presentare delle linee-guida e alcune tecniche valide per la facilitazione della lettura dei testi, suggerendo strategie e accorgimenti senza modificare la struttura dei materiali didattici autentici, in particolar modo quelli letterari.

All'interno del secondo capitolo, l'autore riporta le definizioni di semplificazione, facilitazione e adattamento, specificando che spesso sono utilizzati come sinonimi, ma che implicano diverse tipologie di intervento e modalità d'approccio nel processo di insegnamento. Questi ragionamenti rivelano strategie differenti, tra cui emergono l'alterazione e la rimozione di elementi strutturali. Nel capitolo si fa a più riprese riferimento alla leggibilità e, in particolare, alla leggibilità grafica, grazie alla presenza di immagini ed elementi illustrativi, al fine di proporre un testo comprensibile e adeguato al livello linguistico maturato dai discenti.

Nel terzo capitolo si affronta il dibattito sulla semplificazione e sulle diverse posizioni considerate dai docenti affinché l'apprendente possa sviluppare nuove competenze linguistiche e cognitive. Inoltre, si ragiona sul fatto che questo tipo di approccio glottodidattico è fortemente connesso con il tema dell'inclusività e della cooperazione scolastica.

Il quarto capitolo analizza la complessità dei testi disciplinari, prendendo in considerazione le difficoltà che affrontano gli studenti e l'opportunità di intervenire nelle diverse fasi di apprendimento. Vengono identificate differenti abilità comunicative e cognitive, rimandando alla proposta di J. Cummins di differenziare le *BICS* dalle *CALP* e dedicando a ciascun dominio linguistico strategie distinte.

All'interno del quinto capitolo si esamina il processo della lettura, sintetizzato da una formula simbolica di P. Gough e W. Tunmer ($R=D \cdot C$), il cui risultato varia, in relazione ai fattori dalla decodifica

e della comprensione, attestando le differenti abilità nel range di *Bad Reader* e di parlanti nativi, con una riflessione sulla rappresentazione mentale dei significati.

Dopo alcune considerazioni di matrice cognitivista ed ermeneutica, l'autore riporta la proposta di S. Krashen, che suggerisce attività mirate, riepiloghi e rielaborazione, senza ricorrere a un aiuto esterno, stimolando l'accrescimento della propria autonomia di studio. In aggiunta a questi riferimenti, Baldo considera il *Cooperative Learning* come tipologia di apprendimento basilare, il cui beneficio è la collaborazione e l'arricchimento delle competenze del gruppo classe, attraverso discussioni in forma plenaria e progetti di ricerca. Si fa riferimento, in particolar modo, alla metodologia CLIL, ossia all'approccio integrato all'insegnamento della lingua e dei contenuti delle discipline, che mira a sviluppare competenze disciplinari e linguistiche degli studenti in modo simultaneo.

Il sesto capitolo espone ai docenti una guida operativa, scandendo le diverse strategie da attuare per la semplificazione dei manuali disciplinari a studenti non nativi, con diversi livelli di competenza in italiano L2, partendo dall'uso del vocabolario di base per gli aspetti lessicali, fino a una pianificazione testuale trasparente che tratti l'eliminazione di elementi linguistici ridondanti e l'impiego di progetti grafici, come schemi e mappe concettuali. L'autore propone anche il caso degli *Easy Reader*, ovvero della lettura semplificata di libri, di vario genere, progettati per aiutare i lettori che hanno una conoscenza di base di una lingua straniera, attraverso una grammatica semplificata e un vocabolario limitato.

Nei due capitoli conclusivi, il tema della semplificazione e facilitazione dei testi disciplinari è esaminato dal punto di vista pratico, ossia considerando la progettazione di lezioni prese a campione, corredate da esercizi e analisi, con diversi gradi di complessità, da proporre agli studenti non nativi. Seguendo le tecniche didattiche e adottando le modalità operative proposte, si fa riferimento a diverse tipologie di testo, con gradi di difficoltà che corrispondono rispettivamente ai livelli di competenza B2, B1 e A2. Pertanto, l'utilizzo di elementi di sostegno e informazioni aggiuntive pianificate, come la formattazione grafica più consapevole e l'uso di immagini di riferimento, aiuta il discente a contestualizzare il contenuto del testo e a sviluppare strategie personali di studio.

Il duplice obiettivo dell'autore è quello, da una parte, di offrire al docente una lista di suggerimenti da utilizzare nell'insegnamento quotidiano e, dall'altra, facilitare la disponibilità di contenuti specialistici al discente, incrementandone la competenza comunicativa.

Rivista quadrimestrale
Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca'Foscari
Venezia

