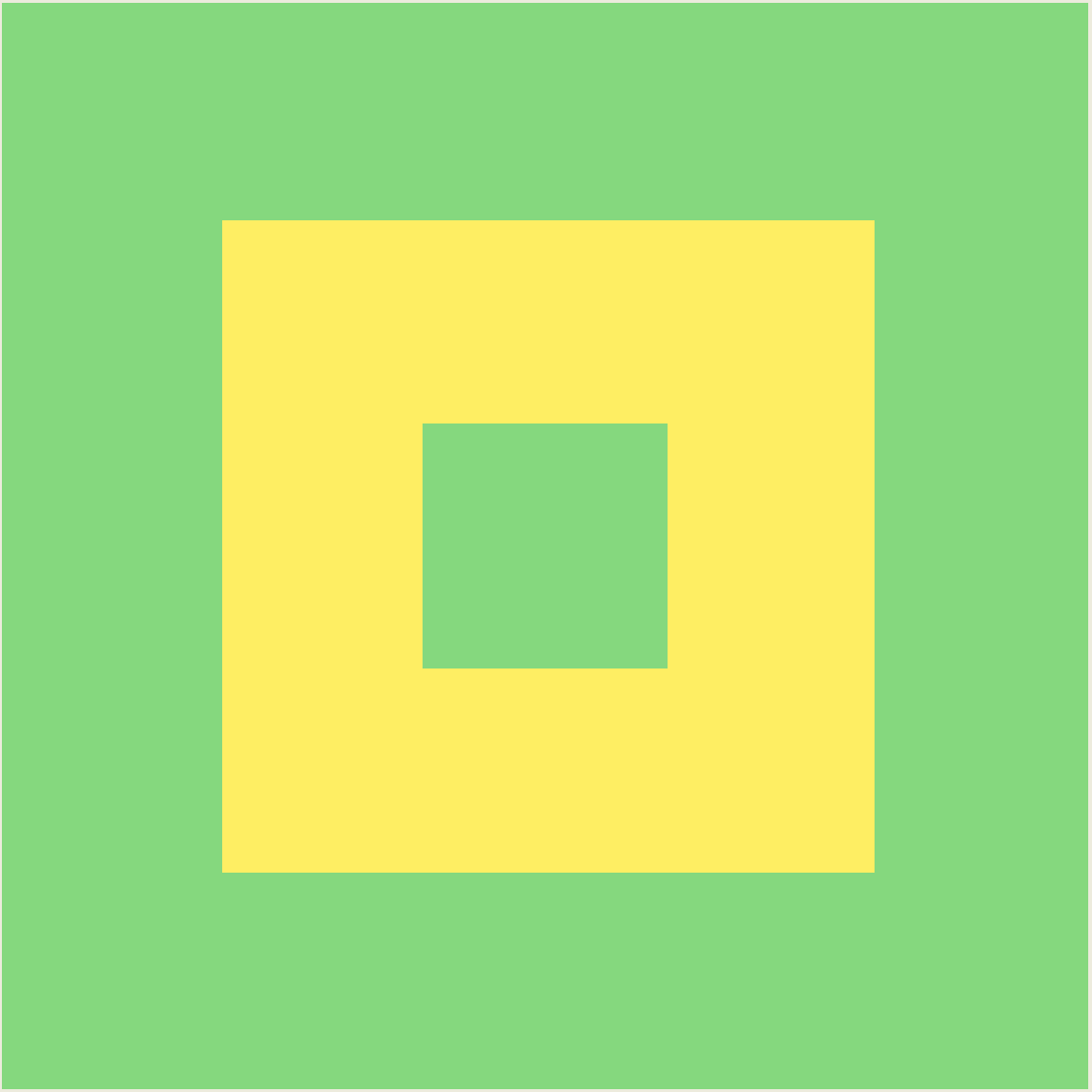
EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

E-ISSN 2280-6792

Vol. 15 – Num. 3
Novembre 2026

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) 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 dagli Studi di Padova, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direzione scientifica Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serraggiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione 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) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Jacqueline Aiello (Univerisità degli Studi di Salerno, Italia) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Pierpaolo Bettoni (AnilsMondo, Italia-Austria) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Annalisa Brichese (Univerisità Ca' Foscari Venezia, Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (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) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, 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) Barbara D'Annunzio (Società Dante Alighieri, 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 Hachoulf (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 Ca' Foscari Venezia, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Alessandro Mantelli (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Sandra Mardešić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (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) 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) Marina Perini (Rete Lingua Russa ANILS, 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) Silvia Scolaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Antonio Taglialatela (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)

Direttori responsabili Giuseppe Sofo

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

© 2026 Università Ca' Foscari Venezia
© 2026 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.

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026
e-ISSN 2280-6792

Sommario

Una grammatica interculturale di riferimento: dall'idea allo strumento operativo
Paolo E. Balboni 5

Videogiochi, traduzione e geopolitica
Perché la localizzazione non è soltanto una questione di lingua: il caso *Metro Exodus* tra mediazione culturale, identità e conflitto russo-ucraino
Niccolò Boccone 25

Best Practices for Drafting Reflective AI Usage Declarations in Language Teacher Education
Ilaria Compagnoni 37

AI Models' Pragmatic Capabilities in the Production of Speech Acts: Implications for EFL Instruction
Boudjemaa Dendenne 49

Dentro/fuori la classe di lingua: il potenziale della pedagogia del service-learning nel panorama dell'educazione linguistica plurilingue per il XXI secolo
Giorgia Fattori 77

Early Bilingualism at School
Data from a Project with Children Aged 0 to 6
Alberta Novello 95

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2026/3/
DOI http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Una grammatica interculturale di riferimento: dall'idea allo strumento operativo

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This essay is the fifth in a series that intertwines theoretical and practical dimensions regarding the theme of grammar. Specifically, it focuses on intercultural grammar and offers a tool for describing it, available in the Centre for Research on Educational Linguistics at Ca' Foscari University (open access, www.unive.it/crdl). This project, *Communication between Italians and other peoples*, has involved hundreds of authors and collaborators worldwide and currently encompasses some thirty countries. The project allows for continuous integration, correction, modification, and – above all – translation, making it accessible to people ranging from absolute beginners in Italian to those with frequent professional or social interactions with Italians. In this sense, the Project's materials do more than just supplement communicative competence with cultural insights; they serve as a tool for anyone wishing to facilitate communication between peoples – a tool for peace.

Keywords Grammar in Foreign Language Teaching. Intercultural Grammar. Culture and the Communicative Approach. Grammar and Communicative Competence. Teaching Foreign Languages.

Sommario 1 Introduzione: perché questo saggio. – 2 Il progetto *Mappa interculturale* (2010-2014). – 3 Il progetto *La comunicazione tra italiani e altri popoli* (2024 – in progress).

Edizioni Ca'Foscari

Submitted 2026-07-18
Published 2026-11-05

Check for updates

Open access
© 2026 Balboni | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/000

1 Introduzione: perché questo saggio

Nel 2015 pubblicammo su questa rivista «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo»: dall'idea allo strumento, che descriveva una mappa interculturale online. 'Pubblicammo' è al passato remoto perché in linguistica educativa un decennio è un periodo lunghissimo, soprattutto se tra i fattori coinvolti c'è anche la rete telematica: quindi abbiamo *dovuto* aggiornare il modello edulinguistico, da un lato, e sostituire lo strumento informatico, dall'altro, ripensando il progetto in maniera radicale.[1]

Il modo in cui è stato ripensata questa «grammatica interculturale di riferimento» è l'oggetto di questo saggio, che è il quinto di una serie che intreccia, non solo giustappone, la dimensione teorica e quella operativa intorno al tema delle grammatiche; in particolare, questo saggio illustra la grammatica interculturale di riferimento disponibile in accesso libero nel Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'università Ca' Foscari,[2] progetto patrocinato da Edilingua come espansione in open access di *Grammatica Italiana Più* (Balboni 2024), una grammatica di riferimento per stranieri frutto di un progetto editoriale e scientifico molto complesso.[3]

1 Nel numero *EL.LE* 14(2) (2025) abbiamo posto il problema di una nuova concezione di «insegnamento della grammatica» mirato a una generazione che Bauman chiama «liquida»; in *EL.LE* 14(3) (2025) abbiamo rivisto il modello di competenza comunicativa accentuando la dimensione del «fare con la lingua», quindi la grammatica testuale-discorsiva; in *EL.LE* 15(1) (2026) abbiamo proposto un'idea nuova di grammatica di riferimento pensata per studenti, non per studiosi; in *EL.LE* 15(2) (2026) il tema è stato quello delle grammatiche non verbali e del loro ruolo nell'educazione linguistica. In *EL.LE* 16(1) (2027) il saggio conclusivo della serie sarà dedicato alla metodologia didattica della grammatica nell'educazione linguistica.

2 www.unive.it/crdl.

3 Si tratta dell'idea nuova di «grammatica di riferimento» che abbiamo presentato in *EL.LE* 15(1) 2026:

a. la sezione per studenti A1-2 è *induttiva*: costringe lo studente a sistematizzare quanto sta apprendendo seguendo la sequenza (1) osservazione dell'input, (2) elaborazione di ipotesi, (3) verifica delle ipotesi, (4) sistematizzazione (sul modo in cui questa metodologia contribuisce all'educazione cognitiva di studenti 'liquidi' si veda *EL.LE* 14(2) (2025), il primo dei saggi di questa serie);
b. la sezione B1-2 è trasmissiva: espone il funzionamento non solo morfosintattico dell'italiano, ma anche le grammatiche pragmalinguistiche, sociolinguistiche, extralinguistiche (grammatiche descritte in *EL.LE* 15(2) 2026), interculturali (è il progetto descritto in questo saggio);
c. la sezione C1/2 è *tassonomia*, costituita da tabelle che, con una forma adatta a persone ormai esperte della lingua; descrive la maggior parte (nessuna grammatica può descriverli 'tutti') dei meccanismi morfosintattici dell'italiano; è online per due ragioni: viene continuamente integrata e aggiornata, da un lato; rende agile la consultazione con la funzione TROVA del Pdf, dall'altro;
d. include una «grammatica di pronto intervento» online per chi ha bisogno di una consultazione rapida e non ha il volume tra le mani: 40 brevi video di spiegazione grammaticale condotta in italiano ma tradotta dall'IA in altre lingue, sintonizzato il labiale alla lingua straniera per aiutare la comprensione.

L'*implied reader* di questo saggio è una persona che conosce la linguistica educativa, quindi diamo per ben note alcune nozioni, soprattutto quelle di:

a. *competenza comunicativa*, la finalità dell'educazione linguistica: nelle lingue materne, nazionali e di istruzione essa va consolidata e perfezionata, in quelle seconde, straniere e classiche essa va costruita *ex novo*; ci sono vari modelli, noi ne usiamo uno più complesso di quello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* cui di solito si fa riferimento (Balboni 2018, ripreso e integrato nel secondo saggio di questa serie, *EL.LE* 14(3) (2025);
b. *approccio comunicativo*, che pone come scopo dell'insegnamento di una lingua il suo uso pragmaticamente efficace, socio-culturalmente appropriato, linguisticamente corretto;
c. *cultura*, la *way of life* quotidiana; in realtà *cultura* è una parola ombrello che spesso include anche *civiltà*, termine che indica non la *way of* life quotidiana ma la *way of thinking,* l'insieme di valori e principi di un popolo, ciò che crea l'identità culturale e che è lo scopo ultimo di chi studia una lingua non nativa a livelli avanzati, non circoscritti alla comunicazione quotidiana, al livello soglia;
d. *comunicazione interculturale* è il termine che descrive le dinamiche della comunicazione tra persone appartenenti a culture e civiltà diverse. Esistono molti studi e molti modelli di comunicazione interculturale (o, come dovremmo dire più correttamente, di *competenza comunicativa interculturale*): quello cui ci riferiamo (Balboni, Caon 2014 e 2015) si basa sull'analisi dei punti critici nelle varie componenti della competenza comunicativa ed è visualizzato in questo diagramma:

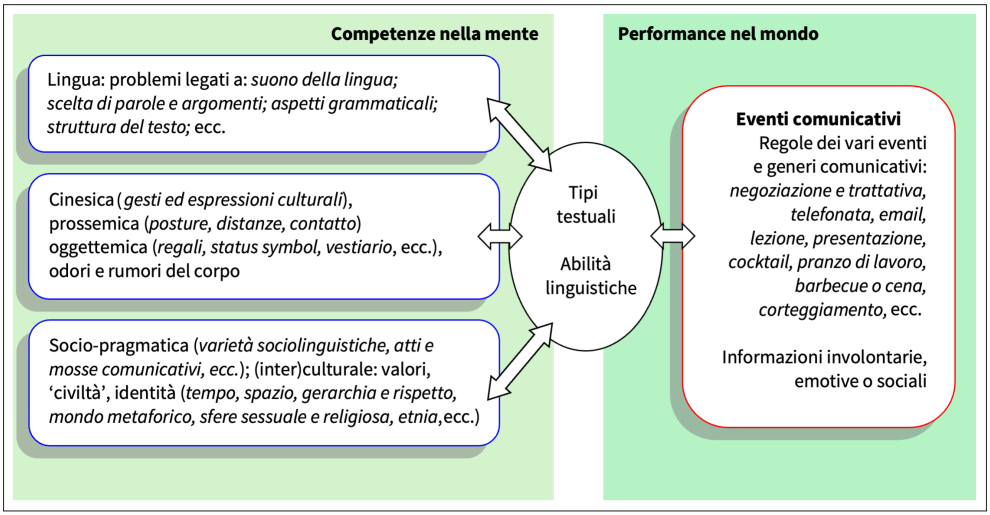


Diagramma 1 La competenza comunicativa interculturale

Questo saggio focalizza una grammatica che nel diagramma figura nella casella (la terza dell'area 'mente', a sinistra) che include le grammatiche 'contestuali', quelle che regolano l'*uso* della lingua e dei codici non verbali in contesti socio-culturalmente marcati.

Le *grammatiche* sono costituite da *conoscenze dichiarative* che, interagendo tra loro, confluiscono nel produrre una *competenza*, che nel diagramma è situata nella casella ovale che raccorda mente e mondo: le conoscenze si strutturano in tipi testuali, di discorso, e si concretizzano nelle abilità; sono queste che permettono di realizzare la performance nel contesto di eventi comunicativi, esemplificati nella casella a destra. Le frecce bidirezionali indicano che nelle abilità produttive il flusso è falla mente al mondo, in quelle ricettive dal mondo alla mente.

La performance include sia *comunicazione*, cioè lo scambio intenzionale di significati, sia *informazione* non intenzionale, legata a fenomeni emotivi, e difficilmente controllabile come ad esempio tremito, sudorazione, difficoltà articolatoria ecc. (per un approfondimento complessivo, Balboni 2018; più sintetico, il secondo saggio di questa serie, *EL.LE* 14(3) (2025).

2 Il progetto *Mappa interculturale* (2010-2014)

Il saggio del 2015 citato all'inizio dell'introduzione presentava uno strumento finalizzato alla realizzazione della dimensione

interculturale nell'insegnamento di lingue seconde o straniere, una mappa interculturale online.

2.1 L'assunto di base: natura e ruolo dell'interferenza socio-culturale

L'assunto di base del progetto di quindici anni fa era articolato in cinque punti estremamente semplici, quasi ovvi:

a. nell'insegnamento di lingue seconde (studiate nel paese in cui sono parlate) e straniere (studiate in un paese dove l'input è offerto nell'aula) la competenza nella lingua obiettivo si sovrappone/giustappone (a seconda delle scuole neurolinguistiche) a quella nella lingua materna dello studente, generando interferenze tra le conoscenze e le competenze nelle due lingue;
b. le interferenze riguardano tutti gli elementi della competenza comunicativa:
   - le interferenze *linguistiche* sono state ampiamente studiate e ci sono molte attività didattiche volte a prevenirle o curarle;
   - le interferenze *cinesiche* e *prossemiche* sono del tutto ignorate perché gesti, espressioni, posture e distanze interpersonali sono vissute come naturali e, quindi, universali, mentre sono strettamente culturali (*EL.LE* 15(2) 2026);
   - i *tipi testuali* sono per definizione universali, ma si realizzano attraverso *generi comunicativi* che sono culturalmente regolati: ad esempio, un testo regolativo, che dà istruzioni o ordini, ha elementi costitutivi universali, ma la conversazione, la mail, la lettera che lo realizzano hanno regole culturali diverse in ordine, ad esempio, all'espressione di rispetto, all'attenuazione della forza, alla natura e durata dei prodromi iniziali e dei finali, al tono di voce all'orale o all'uso di parole in lettere maiuscole in una mail, e così via;
   - quanto alle grammatiche *oggettuali* (abbigliamento, status symbol, regali, ecc.), quelle *pragmatiche* (soprattutto le mosse comunicative) e quelle *contestuali* (soprattutto le grammatiche sociali che regolano i vari tipi di evento in ogni cultura), per ridurre le interferenze ci si rifugia nei modelli euroamericani divulgati dai mass media, presupponendo che essi costituiscano una *koiné* universale; in realtà è una soluzione che attenua l'interferenza superficiale, immediatamente evidente, ma lascia ampio

spazio a fraintendimenti, spesso gravi, e ad ancor più gravi valutazioni errate dell'interlocutore;

c. l'interferenza è tollerata in situazioni in cui tutti gli interlocutori usano una lingua ponte che non è madrelingua di nessuno, per cui tutti sono fuori dalla propria *comfort zone*: è il caso dell'*English as a Lingua Franca* che funge da cuscinetto interculturale, ma ci sono casi in cui un'azione, una scelta di registro, una parola, un gesto, per quanto involontari, risultano offensivi al punto da far abortire la comunicazione. Assai minore è la tolleranza dell'interferenza dei parlanti nativi verso chi usa la loro lingua, che non vi identifica un'interferenza involontaria ma un errore, attribuito quindi a scarsa attenzione, padronanza, capacità; i nativi velatamente o apertamente xenofobi possono strumentalizzare l'interferenza, soprattutto quella socio-culturale, per screditare il valore delle persone non madrelingua;

d. i potenziali punti critici nella comunicazione tra persone appartenenti a due culture sono innumerevoli e spesso imprevedibili, fluidi, e dipendono da molte variabili, quindi *la comunicazione interculturale non può essere insegnata*: non è possibile creare un sillabo esauriente anche se non esaustivo, non è possibile realizzare input a fini didattici e roleplay che risulterebbero necessariamente inautentici.
È però possibile *insegnare a osservare la comunicazione tra le due culture*, a farne oggetto di documentazione e riflessione – il tutto in una logica di *lifelong learning,* perché quando si è osservato e capito oggi può variare anche nel giro di pochi anni o addirittura di pochi mesi (si veda come le guerre di Ucraina e di Gaza e l'avvento di Trump hanno mutato i termini basilari della relazione, del rispetto e quindi della comunicazione tra europei e russi, israeliani e statunitensi);

e. l'osservazione delle grammatiche interculturali utilizza anche stereotipi e generalizzazioni: «gli italiani amano il vino» è una generalizzazione utile per far sì che un islamico non si offenda se gli viene offerto un bicchiere, perché in Italia l'offerta di un calice è una mossa comunicativa propria della grammatica relazionale e della socializzazione, ma ci sono anche italiani astemi e italiani che preferiscono la birra. Ma tutti gli italiani conoscono l'uso del vino come fattore relazionale, come espressione di augurio in una festa di compleanno (dove spesso anche gli astemi alzano un bicchiere con un dito di vino, di cui li limitano a bagnarsi le labbra). Le generalizzazioni sono utili e necessarie in tutte le grammatiche, non solo in quelle contestuali: ad esempio, «in italiano i verbi di opinione reggono il congiuntivo» è un aiuto per chi studia l'italiano, per quanto la 'regola' sia molto ignorata nell'uso informale

> e spesso smentita anche in quello formale. Stereotipi e generalizzazioni sono insiti nel progetto che descriviamo, costituiscono il 'male minore', di cui fare uso *consapevole*, in una grammatica complessissima, cangiante, che ogni membro di una cultura adotta e adatta in maniera personale.
> *Evitare il male minore, evitare cioè la generalizzazione, può portare a un male maggiore, la difficoltà o la chiusura della comunicazione:* quindi, offrire una verità generalizzata, dai contorni sfumati, diviene eticamente corretto se si pone la comunicazione tra le persone come obiettivo dell'insegnamento di lingue non native.

Siccome i sillabi dei manuali non includono, se non occasionalmente, informazioni e riflessioni interculturali, il lavoro condotto dal 2010 al 2014 produsse un sito con una mappa di comunicazione interculturale utile per integrare i sillabi ed i manuali didattici da essi derivati. Nella mappa, il modello di competenza comunicativa interculturale veniva declinato per 15 paesi raffrontati all'Italia: Argentina, Austria, Brasile, Cile, Cina, Germania, Grecia, India, Messico, Perù, Russia, Serbia e Balcani centrali, Sudan, Svizzera, Uruguay. La mappa interculturale è ancor oggi (autunno 2026) visitabile in `www.mappainterculturale.it`.

2.2 I punti critici del Progetto 2010-2014

Il progetto, pur 'bello' al primo acchito e molto apprezzato dagli utenti, aveva alcuni punti critici intrinseci alla sua struttura, conseguenti a scelte che in alcuni casi erano inevitabili nel momento della progettazione, in altre derivavano da scelte che erano parse positive.

a. Il contenitore

La prima delle scelte deboli fu quella di mirare alla creazione di un sito, cioè di usare html. In realtà fu una decisione indotta dalla parola 'sito': l'idea di costruire un punto di riferimento in internet si accoppia automaticamente al concetto di 'sito', e una volta individuato un web designer il tema del contenitore della Mappa non fu più discusso.

In realtà, un sito ha una serie di caratteristiche positive che possono rivelarsi negative col senno di poi:

- un sito è costruito da un web designer (Filippo Caburlotto, nello specifico, autore di pagine molto ben interrelate per la consultazione, nonché eleganti e chiare alla lettura), ma può essere modificato e integrato solo dal web designer che lo ha costruito o da un web designer cui siano state date le

credenziali. Un professionista va remunerato, e ciò significa che per mantenere vivo un sito è necessario avere continuità di fondi, anno dopo anno, e avere la disponibilità continua del professionista. L'effetto della scelta di costruire un sito è stato la mancata evoluzione della Mappa, dopo alcuni interventi di aggiustamento più che di evoluzione nei primi mesi;
- un sito non può essere scaricato e stampato, va consultato online: quindi non è accessibile in aereo, mentre si viaggia verso un paese di cui si vorrebbero studiare le peculiarità interculturali, e spesso non è accessibile neanche in albergo, se la rete e i wifi sono deboli come spesso succede nei paesi in via di sviluppo, o in Paesi in cui l'accesso alla rete è controllato, come in Cina, o (quasi) vietato come in Sudan.

b. La figura dell'autore

Trovare esperti di comunicazione interculturale oggi non è facile, ma lo era ancor meno 15 anni fa; tra quelli presenti all'epoca, molti non accettavano l'idea che una 'pubblicazione' in html (che è modificabile) fosse valutabile come ricerca, perché i sistemi di valutazione accademica richiedevano pdf non modificabili. Alcuni esperti, inoltre, declinarono l'invito a causa della richiesta di non usare uno stile accademico, di non mettere note a piè di pagina, di 'divulgare' (parola percepita come diminutiva del valore).

Gli esperti che accettarono la sfida furono 15: ma dopo le integrazioni derivate dai feedback nei primi mesi, ciascun ricercatore ha proceduto sulla sua via di ricerca e non è stato possibile chiedere loro di tornare periodicamente a valutare correzioni o integrazioni, nonché ad aggiornare il loro testo seguendo l'evoluzione del paese straniero che avevano confrontato con l'Italia in anni segnati da crisi istituzionali e sociali che sono evidenti se solo si pensa che ci furono due governi tecnici (Monti e Draghi), la 'rottamazione' di Renzi, l'esplosione estemporanea prima dei 5 Stelle e poi della Lega, la pandemia.

c. Il protocollo di ricerca

Il ricercatore era responsabile della ricerca che firmava ma, per garantire omogeneità alle 15 sezioni, doveva procedere secondo un protocollo di ricerca comune a tutta la Mappa:
- condividere l'indice (comune a tutte le schede-paese) con un certo numero di italiani che avevano contatto, ad esempio, con brasiliani e un numero tendenzialmente pari di brasiliani che avevano contatto con italiani: tutti dovevano compilare

le voci dell'indice liberamente, senza preoccupazioni formali, riportando le loro esperienze di incidenti o difficoltà interculturali e le loro riflessioni;
- tornate le schede al ricercatore, questi fondeva gli elementi emersi per ogni voce dell'indice, creando in tal modo una prima versione della scheda «Italiani e Brasiliani», e condivideva il nuovo testo con tutti gli *informant* che avevano dato il primo contributo, chiedendo loro ulteriori commenti, modifiche, correzioni, integrazioni;
- contemporaneamente il ricercatore si confrontava con tre o quattro *testimonial* affidabili, persone che per professione riflettono sulla comunicazione e l'interculturalità, per avere un commento orale, quindi libero e sciolto, voce per voce dell'indice;
- sulla base di questi nuovi apporti, l'autore della scheda realizza la stesura definitiva, da consegnare al webmaster dopo un ultimo passaggio attraverso il gruppo di *informant* e *testimonial*.

Il punto debole di questo protocollo era insito nella complessità dei passaggi: già trovare potenziali autori di spessore scientifico con esperienza interculturale era difficile, ma trovarli disponibili per un protocollo complesso come questo fu difficilissimo, e questo spiega perché solo 15 culture furono confrontate con quella italiana.

d. La staticità, la natura 'definitiva' della Mappa

Nel punto 'a' abbiamo rilevato che aggiornare o integrare le singole voci richiedeva fondi permanenti, cosa che nessun progetto prevede, quindi c'era la staticità era di fatto implicita nel modello stesso.

Caricata online, presentata come un 'prodotto', la Mappa Interculturale è diventata definitiva, quindi né gli autori, passati ad altre ricerche, hanno pensato di far evolvere le descrizioni, né i fruitori l'hanno considerato possibile, anche se era ben spiegato nell'introduzione che se avessero avuto integrazioni, correzioni, aggiornamenti da proporre questi sarebbero stati benvenuti ed inseriti, dopo l'approvazione dell'autore della scheda-paese.

La cultura di un popolo è in continua evoluzione: una mappatura statica e definitiva contraddiceva la natura stessa dei concetti di cultura e civiltà.

3 Il progetto *La comunicazione tra italiani e altri popoli* (2024 – in progress)

Nel 2022-23 abbiamo iniziato lo studio della realtà 'liquida' delle società attuali, secondo la metafora di Baumann; nel 2023 abbiamo riscritto i nostri volumi sull'insegnamento della lingua materna e di quelle seconde e straniere perché la società e il pensiero 'complessi' di Edgar Morin, su cui quei volumi erano fondati, era evaporata sotto la pressione dei populismi, da un lato, e dei nuovi mezzi di comunicazione sociale, dall'altro. In tutto questo percorso, narrato nel primo di questa serie di saggi (*EL.LE* 14(2) 2025), balzava agli occhi che era in atto una evoluzione rapidissima e in parte incontrollata sia nella *way of life*, la cultura, sia nella *way of being*, la civiltà, sia ancora nella *way of thinking*, la struttura cognitiva, sia infine nella *way of saying*, nella comunicazione interpersonale e, come conseguenza, nella comunicazione interculturale.

Negli stessi anni abbiamo lavorato al progetto descritto nella nota 2 (che può essere approfondito su *EL.LE* 15(1) 2026): una grammatica di riferimento di nuova concezione che include tutte le grammatiche incluse nel modello di competenza comunicativa riportato in apertura, inclusa la grammatica interculturale. L'editore Edilingua, specializzato in italiano a stranieri, ha fatto proprio il progetto e quindi ha accettato di creare un'espansione online del capitolo sulla comunicazione interculturale della *Grammatica Italiana Più*.

Riflettendo sui punti critici visti nel paragrafo precedente e, allo stesso tempo, immaginando una struttura tecnologica più duttile e semplice, abbiamo quindi progettato e realizzato (anche se si tratta di una realizzazione in progress, in continua rielaborazione) il nuovo progetto, inteso come

a. strumento per coprire la componente culturale dell'approccio comunicativo nel modo meno stereotipico possibile, presentando anche la dinamicità della cultura quotidiana e della civiltà esistenziale del popolo (dei popoli, nel caso dell'inglese e del francese) di cui si studia la lingua;
b. strumento di supporto per chi deve comunicare con interlocutori di altre culture, in cui 'comunicare' include l'interazione, ma anche la visione di film, la lettura di giornali e libri, e le altre forme di contatto interculturale.

3.1 Il superamento dei punti critici del primo progetto

Vediamo quindi come sono stati superati i limiti indicati sopra, generando un progetto nuovo, non solo un'evoluzione del progetto precedente.

a. Il contenitore: da sito web a pagina di un sito, da html 'consultabile' a pdf 'scaricabile'

Il primo progetto era un sito e aveva una URL diretta, www.mappainterculturale.it, ancora attiva al momento in cui scriviamo (estate-autunno 2026).

Il nuovo progetto invece *è contenuto* in siti web pre-esistenti, ne è una *pagina*, per quanto corposa: l'impegno tecnico e quindi economico di questa nuova struttura è infinitamente inferiore alla precedente perché creare una pagina in un sito esistente è semplice e applicare aggiornamenti è questione di pochi minuti:

- il progetto è collocato nel sito di Edilingua, l'editore che si occupa di caricare nella pagina del Progetto i file Pdf e di sostituirli dopo le revisioni (https://www.edilingua.it/it/84-collana-cultura-italiana, cliccando su GRAMMATICA INTERCULTURALE). Si poteva far entrare direttamente l'utente nella pagina dell'indice, ma la scelta di far cliccare GRAMMATICA INTERCULTURALE è mirata a richiamare ogni volta l'idea che si tratta di una *grammatica*, non di una raccolta di aneddoti curiosi sulle stranezze del mondo (che è il taglio più diffuso nei siti e nei blog di comunicazione interculturali che si trovano in rete);
- ha un'altra porta d'ingresso nel sito del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dell'Università Ca' Foscari di Venezia (www.unive.it/crdl), per ribadire la natura non aneddotica ma didattica del progetto e l'approccio scientifico che ne è alla base (comune, in questo, al primo progetto);
- i testi html del primo progetto, su cui poteva intervenire solo il webmaster, sono stati sostituiti da testi Pdf, cioè versioni stabilizzate di semplicissimi file word su cui chiunque sa operare: vedremo come questa scelta abbia (1) cambiato la natura dell'autore, (2) risolto il problema della staticità e (3) consentito di scaricare su qualsiasi computer personale i file per agevolarne la consultazione.

b. L'autore, i collaboratori, i traduttori e il passaggio da 'definitivo' a 'in progress'

Anche in questo nuovo progetto si sono cercati autori competenti, e anche in questo caso è stato consigliato il protocollo di ricerca visto per il primo progetto, senza tuttavia renderlo tassativo in quanto il 'controllo incrociato' di più fonti e più *informant* non è più limitato alla fase di stesura della scheda, ma può avvenire anche dopo ad opera dei *collaboratori*, che si aggiungono all'*autore*.

Il *flow* dei vari interventi chiarisce bene il meccanismo:

- l'*autore*, spesso un gruppo di studiosi, realizza una prima stesura della scheda;
- la scheda viene condivisa con persone che vivono direttamente i problemi di comunicazione interculturale, contattati sia dall'autore sia dal Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue, che li individua in una mailing list di migliaia di docenti di lingue in Italia e nel mondo: questi ricevono la prima stesura, la leggono, suggeriscono integrazioni o modifiche o visioni alternative, la scrivono sul word firmando i loro interventi; dopo un confronto con gli autori, le modifiche vengono riportate nel file originale che, trasformato in Pdf, viene collocato online, pronto ad essere periodicamente sostituito da nuove versioni aggiornate e integrate; questi coautori sono inclusi, nella copertina, come *collaboratori*;
- la prima versione delle schede è in italiano, quindi è utilizzabile solo da stranieri che lo padroneggiano a livello B1/B2; ma un'attività suggerita ad autori e collaboratori è quella di coinvolgere i loro studenti di italiano nella traduzione dei testi nella loro lingua materna: in tal modo molte schede sono in tutto o in parte bilingui (la scheda Italia/Algeria è addirittura trilingue, italiano, francese, arabo) consentendo in tal modo l'accesso anche a persone straniere che non conoscono l'italiano ma che vogliono o devono interagire con italiani. Come i collaboratori, anche i traduttori firmano i loro interventi, assumendosene il merito e la responsabilità.

Questa ampia e crescente compagine di persone che lavora ad ogni scheda ne garantisce anche l'uso e la circolazione, visto che ogni scheda può essere usata nei corsi di italiano nel mondo o in quelli di lingue straniere nelle scuole e università italiane, e questa dinamicità genera ulteriori interventi di approfondimento che periodicamente vengono riportati nei pdf online: si pensi che la scheda relativa alla comunicazione tra italiani e germanofoni ha quattro autori ma anche una cinquantina di collaboratori, che hanno dato il loro contributo.

3.2 Che cosa offre il nuovo progetto

Dopo aver cliccato su GRAMMATICA INTERCULTURALE, chi entra nella pagina del Progetto *La Comunicazione tra Italiani e Altri Popoli* si trova una lista di schede in Pdf, quindi file consultabili ma anche scaricabili. Al momento, estate 2026, le schede riguardano:

Albania	Francofonia (bilingue)	Polonia
Algeria (trilingue)	Germanofonia	Romania, Moldavia
Argentina, Uruguay	Giappone	Russia
Australia	G. Bretagna (bilingue)	Serbia, Bosnia (bilingue)
Brasile	Grecia (bilingue)	Slovenia
Cechia	India	Spagna (bilingue)
Cile	Macedonia del Nord	Sudan
Cina	Messico	Turchia
Croazia (bilingue)	Olanda	
Egitto	Perù	

Sono in corso di elaborazione altre schede:[4]

Armenia	Lituania	Uruguay (scisso da Argentina)
Bangladesh	Marocco	Venezuela
Colombia	Senegal	Vietnam

Ogni scheda si apre con una copertina che (a) indica autori, collaboratori e traduttori; (b) riporta eventuale bibliografia di comunicazione interculturale con quello specifico Paese; (c) spiega che si tratta di un lavoro in progress, cui tutti possono proporre integrazioni o modifiche; (d) mette in guardia sul problema delle generalizzazioni, per cui si parla di 'popoli' nella consapevolezza che un popolo è costituito da individui con caratteristiche proprie; (e) offre come link di approfondimento Balboni, Caon 2014, dove è spiegato il modello teorico di riferimento per quanto riguarda la competenza comunicativa interculturale.

Tutte le schede hanno lo stesso indice: se alcune voci non presentano punti critici di comunicazione tra le due culture in analisi, rimangono vuote ma non scompaiono.

Riportiamo l'indice, basato sul modello di competenza comunicativa interculturale che abbiamo riportato sopra. Nelle schede-paese compaiono solo i titoletti caratterizzati da un numero doppio e in corsivo, perché le righe sottostanti a ogni titoletto, in tondo, sono

4 Anche a un'occhiata veloce balza agli occhi la mancanza di due schede, Canada e Stati Uniti. La ragione è semplice: i vari studiosi che, in questi anni, hanno accettato di progettare queste schede si sono trovati di fronte alla difficoltà di definire gli spazi culturali nel Nord America: tra le proposte, quella di fare una scheda unica Canada-USA (pur molto differenziata all'interno, come ad esempio la scheda sulla Francofonia); di fare una scheda *ad hoc* per il Quebec e poi una o due per il continente anglofono; di scindere tra costa atlantica e costa pacifica, tra New England, Midwest e Far west, e così via. Molte discussioni sono state condotte sull'esistenza stessa di una cultura comune nordamericana, stante l'enorme percentuale di immigrati recenti nella popolazione.

solo una guida per gli autori e scompaiono nella pubblicazione online: sono parole chiave che rimandano a Balboni, Caon 2014, che è linkato alla scheda anche ad uso dei lettori, e a specifici paragrafi del volume Balboni, Caon 2015, condivisi invece con gli autori.

Sezione 1. Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali

Non rientrano in questa scheda le differenze sociali e culturali, ma i problemi *comunicativi* che derivano da differenze sociali e culturali.

1.1 *Problemi comunicativi legati al concetto di tempo*
Puntualità; rigidità o flessibilità; rispetto del tempo altrui; il tempo vuoto, cioè il silenzio. Cosa succede a chi trasgredisce?

1.2 *Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo status*
Senso della gerarchia; importanza dello status; modi linguistici, gestuali, sociali, pragmatici di mostrare il rispetto. Cosa succede in caso di errori comunicativi su questo tema?

1.3 *Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia*
Si può parlare della famiglia o va contro la privacy? Che rispetto richiede la famiglia intesa come clan?

1.4 *Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, fair play*
Si deve comunicare esplicitamente di essere leali? mettere in dubbio la lealtà anche implicitamente è offensivo?

1.5 *Problemi comunicativi legati al mondo metaforico*
Metafore come «lui è un coniglio» significano «pauroso» per gli italiani, «dolce e affettuoso» per gli americani: ci sono metafore a rischio di interpretazione sbagliata? il mondo metaforico è verticale (il bene è in alto, il male in basso) o in equilibrio, come ying/yang?

1.6 *Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e privato*
Come è gestita l'opposizione «è di tutti» vs. «è mio» nella cosa pubblica (ad esempio un parco, un fiume), in un tavolo di lavoro condiviso, in un ufficio, ecc.? quali i luoghi pubblici sono usati per superare conflitti sul modello «andiamo al bar a prendere un caffè»?

1.7 *Problemi comunicativi legati alla privacy, alle discriminazioni e al politically correct*
Quanto e come si parla di diversità di genere, di orientamento sessuale, di etnia, di livello sociale, di professione, ecc.? è accettabile parlare di soldi, stipendio ecc., o è una scorrettezza che viola la privacy?

1.8 *Problemi comunicativi legati all'idea di conoscenza, di educazione*
La conoscenza è critica o ripetitiva? L'educazione è trasmissiva o interattiva, teorica o operativa? C'è prestigio diverso tra

teoria e applicazione, filosofia e tecnica? Quando uno studente deve comunicare quello che sa, deve farlo ripetitivamente o dimostrando senso critico?

1.9 *Problemi comunicativi legati alla religione*
Si può parlare di temi religiosi? E se sì, si può farlo anche in tono giocoso? Ci si attende che anche persone di altre religioni rispettino i dettami di quella locale; in un discorso laico, ci sono riferimenti a temi, frasi, episodi dei testi sacri, sentiti come condivisi?

1.10 *Problemi comunicativi legati ad altri modelli culturali*
Ad esempio: superstizioni particolari; nazionalismo; argomenti tabù, ecc.

Sezione 2. Gli strumenti della comunicazione non verbale

È il tema descritto nel quarto saggio di questa serie (*EL.LE* 15(2) 2026).

2.1 *Comunicare con il corpo: gesti, espressioni, odori e rumori*
Differenze nel significato e nel registro dei gesti della testa, delle braccia, del corpo, nelle espressioni del viso, nella postura? Quali sono le procedure di gestione dei fluidi corporei (ad esempio possibilità o divieto di soffiarsi il naso, di sputare, di sudare in pubblico), degli odori e dei rumori del corpo? Parlare dei fluidi corporeo è tabù?

2.2 *La distanza interpersonale come forma di comunicazione*
Qual è la distanza interpersonale in interazioni formali e informali? Sono ammessi il contatto frontale e il contatto laterale (a braccetto, tenersi la mano, mettere la mano sulla spalla, ecc.)? Le posizioni interpersonali sono rigide o elastiche nei discorsi pubblici (ad esempio, chi fa un brindisi si alza o resta seduto, un oratore sta in piedi dietro il leggio o può muoversi, ecc.)?

2.3 *Comunicare con oggetti; abbigliamento, gli status symbol, denaro, cibo, bevande, regali*
Differenze dai corrispondenti italiani; offerta di cibo o bevande per socializzare o superare piccoli contrasti; regali: i contenuti a rischio di tabù o di interpretazione sociale errata, la confezione, il fatto di aprirli o non.

Sezione 3. Problemi interculturali legati alla lingua

Non rientrano in questa sezione raffronti sulla struttura delle lingue, ma sui problemi che alcuni aspetti possono creare nell'interazione, ad esempio la possibilità che forme neutre in una cultura vengano

sentite come irrispettose o addirittura offensive nell'altra, rendendo difficile o facendo abortire la comunicazione.

3.1 *Problemi di comunicazione legati al suono della lingua*
Il tono di voce normale in alcuni paesi può essere ritenuto aggressivo o sguaiato in altri.

3.2 *Problemi di comunicazione legati alla scelta delle parole e degli argomenti*
Di che cosa parlare e quali temi evitare quando si vuole riempire il tempo 'vuoto', ad esempio per evitare il silenzio a tavola, per conversare con leggerezza al bar, ecc.? c'è un lessico tabù o comunque inappropriato, politicamente scorretto, volgare? come reagisce il nativo nell'eventualità di una trasgressione inconsapevole da parte dello straniero?

3.3 *Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali*
L'elemento maggiormente a rischio è l'espressione del rispetto, il modo di evidenziare desideri, di impartire ordini e di porre divieti, atti comunicativi che si giocano sull'asse formale/informale; sono sensibili anche la forma e il tono di domande e risposte, soprattutto negative, nonché la comparazione, soprattutto di minoranza, che può essere vissuta come offensiva.

3.4 *Problemi comunicativi legati alla struttura del testo*
Quale modalità è più usata delle tre principali strutture testuali: alla latina, con molta subordinazione, che può generare l'impressione di un discorso confuso o anche volontariamente fumoso; alla maniera anglosassone, basata sulla coordinazione di frasi semplici, che può generare l'impressione di scarsa profondità di pensiero; nel modo orientale, a spirale, con un progressivo avvicinamento al punto focale, che porta l'orientale a ritenere aggressivo l'occidentale che va *straight to the point* e porta l'occidentale a ritenere perditempo e vago l'orientale.

3.5 *Problemi comunicativi di natura sociolinguistica: registri, appellativi, ecc.*
Quali sono le espressioni di formalità, non solo nella scelta dei pronomi, ma anche del lessico, del tono di voce, dell'abbigliamento, dei titoli personali, degli appellativi (in particolare i titoli usati nel discorso diretto: 'ingegnere' in italiano è un appellativo, in inglese è solo una professione).

3.6 *Problemi pragmatici di comunicazione*
Le mosse comunicative (accettare, attaccare, ritirarsi, contrastare, abbassare i toni, ironizzare, scusarsi, negare, riassumere ecc.) sono molto delicate perché a seconda delle culture possono essere mosse *up* oppure *down,* che pongono cioè chi le effettua in una situazione di attacco o di ritirata,

di affermazione o di rinuncia. Alcune mosse, neutre in una cultura (scusarsi, ad esempio) possono diventare umilianti ed inaccettabili in altre.

Sezione 4. Gli eventi comunicativi

Rientrano in questa sezione le regole sociali e pragmatiche (soprattutto quelle implicite) che regolano i vari tipi di eventi e che differiscono da quelle italiane. È importante riferire cosa succede in caso di infrazione inconsapevole da parte di uno straniero.

4.1 *Dialogo, conversazione*
Rispetto e argomenti sono descritti in 1.2 e 3.2; qui rientrano la gestione dei turni di parola, lo stile di una conversazione leggera, ecc.

4.2 *La telefonata, la mail, il messaggio*
Il punto critico è il tono formale/informale, nonché il ruolo e la natura dei saluti all'inizio e del congedo alla fine.

4.3 *Riunione formale, lavoro di gruppo, pranzo di lavoro, negoziazione*
Possibili punti critici nella gestione del tempo, dei turni di parola, dell'ordine degli interventi, del rispetto dell'ordine del giorno. Ci sono elementi retorici peculiari (saluti, ringraziamenti, apprezzamenti espliciti, ecc.)?

4.4 *Il discorso pubblico: conferenza, presentazione*
L'incipit deve essere formale (con problemi di gerarchia e di appellativi, 1.2 e 3.5) o spiritoso e perfino umoristico? È accettato o escluso un tono leggero anche in comunicazioni serie, ufficiali? Ci sono elementi retorici peculiari (saluti, ringraziamenti, apprezzamenti espliciti, ecc.)?

4.5 *Il cocktail party, il pranzo, la cena, il barbecue*
Se si tratta di relazioni amichevoli, rientrano in 4.1; se invece sono di lavoro o ufficiali, si adottano le forme di conversazione libera o di quella di lavoro? Ci sono molte regole particolari di galateo durante l'aperitivo, a tavola, nel dopocena? come si agisce in caso di involontarie infrazioni? È previsto che l'invitato porti regali (2.3)?

4.6 *La festa, il relax, il gioco*
Si può parlare anche di lavoro in queste occasioni? Sono eventi usati per parlare di lavoro in maniera ufficiosa anziché ufficiale? Ci sono molte regole particolari di galateo? come si agisce in caso di involontarie infrazioni? È previsto che l'invitato porti regali (2.3)?

4.7 *Il corteggiamento*

La differenza tra corteggiamento galante e molestia sessuale varia enormemente da cultura a cultura: come si concretizza tale limite nella cultura in analisi?

4.8 *Altri eventi e generi*

3.3 Uso didattico ed uso sociale delle schede di comunicazione interculturale

Le schede hanno due contesti d'uso diversi: da un lato, i corsi di lingua straniera (che può essere l'italiano nel mondo così come una lingua straniera in Italia), dall'altro i contesti in cui interagiscono italiani e non italiani, come ad esempio sedi diplomatiche, aziende multinazionali, imprenditoria legata al turismo, e così via.

Il secondo contesto d'uso, quello extrascolastico, ci pare importantissimo e ha sostenuto il CRDL e Edilingua nello sforzo ideale di offrire gratuitamente uno strumento utile alla comunicazione senza – o con meno – barriere. Tuttavia, una rivista sull'educazione linguistica non è la sede per discutere di questa applicazione sociale ed extrascolastica del progetto.

Per quanto riguarda invece il contesto scolastico, il titolo del saggio è eloquente: si dice sempre che si insegnano, insieme, lingua, cultura, civiltà, ma poi tra i materiali didattici la parte culturale è molto scarsa e spesso stereotipica; inoltre, visto che ormai la maggior parte dei manuali di lingua straniera sono 'ecumenici', cioè prodotti nel paese in ci si parla la lingua (Gran Bretagna per l'inglese, Italia per l'italiano, e così via) e destinati a studenti di tutto il mondo, la dimensione interculturale è inesistente; di conseguenza, parlare di 'approccio comunicativo' tralasciando nella pratica didattica la componente culturale, quasi fosse insignificante per la comunicazione, comporta un tradimento delle premesse fondanti dell'approccio comunicativo.

Vediamo che uso si può fare di queste schede nella didattica delle lingue non native:

a. mostrare il sito agli studenti in modo che sappiano che esiste, che cosa c'è, come sono strutturate le schede; consigliare di stampare le schede delle lingue straniere che studiano e, nel caso degli studenti stranieri in Italia, la scheda relativa alla loro cultura di origine;
b. cogliere gli spunti interculturali impliciti nei video o nei dialoghi delle unità didattiche e andare insieme a consultare la voce opportuna nella scheda: attività che si può fare collettivamente, in classe, aprendo la pagina e proiettandola in modo che tutti possano vederla, o che può essere svolta individualmente a casa; con la stessa logica, si possono approfondire nelle schede-Paese le pagine dei manuali

dedicate a cultura e civiltà, pagine che, come abbiamo detto, sono spesso poche e necessariamente stereotipiche;

c. usare le schede come attività di lettura di testi autentici di livello medio-alto;
d. usare le brevi descrizioni delle schede come spunto per discussioni sulla veridicità o meno di quanto scritto; nel caso in cui nella classe emerga una visione diversa da quella della scheda, si possono invitare gli studenti a scrivere qualche riga da inviare alla redazione del progetto;
e. nelle schede non ancora bilingui usate in classi di italiano a stranieri, in Italia o nel mondo, si possono invitare gli studenti a tradurre nella loro lingua madre il testo italiano per poi inviare la traduzione alla redazione (indicata nella copertina di ogni scheda). Invito che è ovviamente esteso anche ai docenti, perché avere una scheda bilingue ne consente l'uso anche da parte di studenti a livelli di competenza A1-B1.

In ogni caso, tuttavia, l'uso occasionale delle schede in classe, che dà sostanza alla dimensione contestuale dell'approccio comunicativo, non è lo scopo alto di questo lavoro: l'obiettivo finale è far acquisire consuetudine con questo strumento, in modo che gli attuali studenti possano farne uso in una logica di *lifelong learning*, sapendo che le schede vengono continuamente aggiornate e sono aggiornabili.

Approfondimenti sulla progettazione di 'La comunicazione tra italiani e altri popoli'

In questo saggio non diamo riferimenti bibliografici sulla comunicazione interculturale: non solo la letteratura è immensa, ma basta scrivere INTERCULT nella sezione TROVA nella *Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia*, che si trova nella stessa pagina del Progetto (www.unive.it/crdl) per vedere evidenziate centinaia di saggi e volumi sul tema.

Indichiamo qui solo i nostri studi che costituiscono le fondamenta dei due progetti, quello pubblicato nel 2015 e quello oggetto di questa descrizione:

1999. *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio.

2007. *La comunicazione interculturale.* Venezia: Marsilio. La seconda edizione, integrata da F. Caon, è del 2015.

2014. «A Performance-Oriented Model of Intercultural Communicative Competence». *Journal of Intercultural Communication*, 2, 1-9, scritto con F. Caon. https://immi.se/index.php/intercultural/issue/view/55.

2015. «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento». *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 1, 1-20. http://www.edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/32/ELLE/10.

2018. *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching.* Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars.

2024. «Insegnare a giovani 'liquidi' a osservare la comunicazione interculturale». Ruffino, R. (a cura di), *Abitare la diversità. Culture e complessità nuove.* Colle Val d'Elsa: Fondazione Intercultura, 465-90.

2024. *Grammatica Italiana Più.* Roma, Edilingua. È il 'contenitore' editoriale del Progetto ed è descritta nel terzo saggio i questa serie: Balboni, P.E. 2026. Ripensare la 'grammatica di riferimento' in prospettiva didattica. *Educazione Linguistica – Language Education*, *EL.LE*, 1, 5-20. http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2026/01.

2026. «Le grammatiche non verbali nell'educazione linguistica». *Educazione Linguistica – Language Education*, *EL.LE*, 2, 5-22. È il quarto saggio di questa serie. https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni4/riviste/elle/2026/2/, traduzione inglese: https://www.researchgate.net/publication/409918077_Nonverbal_Grammars_in_Language_Education.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Videogiochi, traduzione e geopolitica
Perché la localizzazione non è soltanto una questione di lingua: il caso *Metro Exodus* tra mediazione culturale, identità e conflitto russo-ucraino

Niccolò Boccone
Ricercatore indipendente

Abstract The article analyses video game localisation as a practice of linguistic, cultural and political mediation, moving beyond the notion that it amounts solely to translation. Using the example of *Metro Exodus*, developed by the Ukrainian studio 4A Games and set in the post-Soviet space, the study compares terminological, textual and vocal choices in the Italian, English and Russian versions. The analysis shows how localisation can alter characterisation, perceived authenticity and the geopolitical interpretation of the work.

Keywords Video game localization. Linguistic and cultural mediation. Metro Exodus. Post-Soviet space. Translation and geopolitics.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Dalla traduzione alla localizzazione. – 3 Il traduttore-localizzatore come mediatore culturale. – 4 *Metro Exodus* come caso di studio. – 5 Quando la localizzazione diventa geopolitica. – 6 Implicazioni per la pratica della localizzazione. – 7 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2026-07-22
Accepted 2026-09-19
Published 2026-11-05

Open access

© 2026 Boccone | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/001

1 Introduzione

La diffusione internazionale dei videogiochi ha reso la localizzazione una componente strutturale della produzione culturale digitale. Un videogioco destinato a mercati differenti non viene semplicemente trasferito da una lingua a un'altra: viene ricostruito affinché interfaccia, dialoghi, doppiaggio, sottotitoli, oggetti, nomi propri e riferimenti culturali risultino comprensibili e funzionali per pubblici diversi. La localizzazione interviene, quindi, su un prodotto multimediale e interattivo nel quale la lingua è inseparabile dall'immagine, dal suono e dalle azioni del giocatore.

Gli studi sulla localizzazione hanno mostrato che il suo obiettivo non coincide con la riproduzione letterale del testo di partenza. Il prodotto localizzato deve offrire un'esperienza di gioco coerente, fluida e culturalmente plausibile, come se fosse stato concepito nella lingua del destinatario (Esselink 2000; Mangiron, O'Hagan 2006; O'Hagan, Mangiron 2013). Tale obiettivo attribuisce al traduttore-localizzatore un margine creativo più ampio rispetto a quello previsto in numerosi altri settori della traduzione, ma lo sottopone anche a vincoli tecnici, produttivi e commerciali particolarmente rigidi.

Questa funzione mediatrice assume un rilievo ulteriore quando il videogioco rappresenta luoghi, popoli e conflitti riconoscibili. Le scelte linguistiche non riguardano più soltanto la chiarezza delle istruzioni o la naturalezza dei dialoghi: contribuiscono a costruire identità, gerarchie, appartenenze e alterità. Un nome assegnato a una fazione, un accento utilizzato nel doppiaggio o la resa di una parola culturalmente marcata possono orientare il modo in cui il giocatore interpreta il mondo narrativo.

Il contributo prende in esame *Metro Exodus* (4A Games 2019), terzo capitolo della serie ispirata all'universo narrativo di Dmitrij Gluchovskij. Il gioco costituisce un caso significativo perché combina tre livelli difficili da separare: un immaginario profondamente radicato nella cultura russa e post-sovietica; la produzione di uno studio nato in Ucraina; una circolazione internazionale affidata a molteplici versioni linguistiche.

L'obiettivo è rispondere a una domanda precisa: in che modo la localizzazione può modificare non soltanto la comprensione, ma anche la lettura culturale e geopolitica di un videogioco?

L'analisi adotta un metodo qualitativo e comparativo. Vengono osservati alcuni elementi dell'interfaccia, dei testi diegetici, della denominazione di personaggi e gruppi e della resa vocale nelle versioni italiana, inglese e russa. Gli esempi non consentono di ricostruire l'intero processo produttivo né di attribuire con certezza le singole decisioni a uno specifico traduttore. Permettono, tuttavia, di individuare tre dimensioni centrali: funzionalità, caratterizzazione e inquadramento culturale.

2 Dalla traduzione alla localizzazione

2.1 Il videogioco come testo multicanale e interattivo

La traduzione videoludica opera su testi diversi per funzione e forma. Il giocatore incontra menu, tutorial, descrizioni di oggetti, indicatori dell'interfaccia, dialoghi, sottotitoli, documenti interni al mondo narrativo e materiali promozionali. Ciascun elemento risponde a vincoli differenti. Una voce di menu deve essere immediatamente riconoscibile e rispettare lo spazio disponibile; un sottotitolo deve coordinarsi con il ritmo della scena; un dialogo doppiato deve adattarsi alla durata dell'enunciato e alla recitazione; un diario può invece permettersi una sintassi più articolata e una maggiore densità culturale.

Bernal-Merino definisce il videogioco un prodotto multicanale nel quale segni verbali e non verbali devono mantenere una relazione coerente con l'interattività (Bernal-Merino 2015). La qualità della localizzazione non può pertanto essere valutata isolando la frase dal contesto. Una soluzione formalmente corretta può risultare inadeguata se non corrisponde all'immagine, al comando del giocatore, alla funzione dell'oggetto o al registro del personaggio.

La natura interattiva amplifica inoltre le conseguenze dell'incoerenza. In un film, una scelta poco naturale può disturbare la ricezione; in un videogioco, un termine ambiguo può impedire di comprendere un obiettivo, usare un oggetto o orientarsi nello spazio. La precisione terminologica diventa così parte della giocabilità. Il lavoro linguistico è inseparabile dal controllo di qualità, dal collaudo e dalla correzione dei difetti di implementazione.

2.2 Localizzare per un pubblico e per un mercato

La localizzazione si colloca all'interno di un processo più ampio di globalizzazione e internazionalizzazione del prodotto. L'internazionalizzazione prepara il software a ospitare lingue, alfabeti e convenzioni differenti; la localizzazione adatta una versione a uno specifico contesto linguistico e culturale (Esselink 2000). Nel settore videoludico ciò include, oltre alla traduzione, la gestione dei formati, dei caratteri, delle convenzioni delle piattaforme, delle classificazioni per età e delle aspettative del pubblico.

La nozione di equivalenza assume quindi un significato pragmatico. La fedeltà non riguarda soltanto le parole del testo di partenza, ma l'effetto complessivo prodotto sul giocatore. Mangiron e O'Hagan hanno descritto questa priorità come conservazione dell'esperienza di gioco: il localizzatore può modificare riferimenti culturali, giochi di

parole e denominazioni quando la soluzione letterale non produrrebbe un risultato funzionale nella cultura di arrivo (Mangiron, O'Hagan 2006). La libertà creativa, tuttavia, non è assoluta. Essa è delimitata dalla coerenza narrativa, dalla terminologia già stabilita, dai requisiti del committente, dalle scadenze e dall'architettura tecnica del gioco.

La localizzazione è anche un'operazione economica. Rendere un gioco accessibile in più lingue amplia il pubblico potenziale e riduce la distanza percepita tra prodotto e consumatore. Proprio per questo le decisioni linguistiche possono essere influenzate dal posizionamento commerciale: un registro troppo marcato, un riferimento politicamente sensibile o un elemento culturale ritenuto poco comprensibile possono essere attenuati, sostituiti o esplicitati. La lingua di arrivo diventa il punto di incontro tra esigenze espressive e strategie di mercato.

3 Il traduttore-localizzatore come mediatore culturale

3.1 Una responsabilità distribuita

La figura del traduttore-localizzatore viene spesso descritta come un ponte tra culture. L'immagine è utile, ma rischia di attribuire a un solo professionista decisioni che, nella pratica, sono distribuite lungo una filiera complessa. Project manager, traduttori, revisori, doppiatori, direttori del doppiaggio, tecnici del suono, sviluppatori e tester intervengono sul prodotto in momenti diversi. La versione finale è il risultato di negoziazioni, correzioni e vincoli che non sempre sono visibili al pubblico.

Il localizzatore deve conoscere la lingua di partenza, la cultura di arrivo e le convenzioni del genere videoludico. Deve inoltre riconoscere il valore narrativo di elementi apparentemente marginali: un errore ortografico intenzionale, una forma dialettale, un soprannome, una sigla militare o una denominazione religiosa. La normalizzazione indiscriminata può rendere il testo più corretto ma meno significativo.

Questa responsabilità non è soltanto estetica. Quando il gioco mette in scena identità nazionali o gruppi sociali, la scelta di un termine può rafforzare o ridurre uno stereotipo. Il localizzatore non crea autonomamente la rappresentazione, ma partecipa alla sua riscrittura. La mediazione culturale consiste anche nel comprendere quando una soluzione apparentemente neutra sposta il punto di vista del testo.

3.2 Fan translation, competenza e partecipazione

La storia della traduzione audiovisiva e videoludica è legata anche alle comunità di appassionati. Il fansubbing e le traduzioni amatoriali hanno spesso colmato l'assenza di versioni ufficiali, rendendo accessibili prodotti non distribuiti in determinate lingue (Díaz Cintas, Muñoz Sánchez 2006). Queste pratiche rientrano in una cultura partecipativa nella quale i destinatari non sono soltanto consumatori, ma produttori e correttori di contenuti (Jenkins 2006).

Nel settore dei videogiochi, le comunità individuano rapidamente incoerenze, propongono modifiche terminologiche e realizzano patch non ufficiali. La partecipazione dei fan può aumentare la circolazione dell'opera e offrire soluzioni creative, ma non sostituisce automaticamente la competenza professionale. La localizzazione ufficiale richiede accesso ai materiali, coordinamento con il codice, controllo delle versioni, gestione della terminologia e responsabilità editoriale.

La relazione tra professionisti e comunità non deve essere letta soltanto in termini di concorrenza. Il confronto con gli usi consolidati dai giocatori può aiutare a riconoscere le aspettative di genere. Parole tecnicamente possibili ma estranee al lessico videoludico possono infatti apparire meno naturali di alternative già stabilizzate nella comunità.

4 *Metro Exodus* come caso di studio

4.1 Un immaginario russo prodotto in un contesto ucraino

Metro Exodus è ambientato in una Russia devastata da una guerra nucleare. Il protagonista Artem abbandona la metropolitana di Mosca e attraversa il paese a bordo dell'Aurora, una locomotiva che trasforma il viaggio in una successione di ambienti, comunità e sistemi di potere. Il mondo narrativo riprende temi della serie letteraria di Gluchovskij: isolamento, propaganda, controllo dell'informazione, sopravvivenza e ricerca di una realtà esterna alle narrazioni ufficiali.

Il gioco è stato sviluppato da 4A Games, studio fondato a Kyiv nel 2005 e oggi attivo tra Ucraina e Malta (4A Games, s.d.). Questa origine produttiva rende insufficiente qualsiasi classificazione semplicemente nazionale dell'opera. *Metro Exodus* racconta la Russia attraverso un progetto nato in ambiente ucraino, ispirato da uno scrittore russo e distribuito da un editore internazionale. La sua identità culturale è transnazionale prima ancora che il gioco venga localizzato.

La situazione è divenuta più sensibile dopo l'invasione russa su vasta scala dell'Ucraina del 2022 (Assemblea generale delle Nazioni Unite 2022). L'opera, pubblicata nel 2019, non può essere interpretata come una risposta diretta a quell'evento. Tuttavia, la provenienza degli sviluppatori, l'ambientazione russa e i temi del controllo politico hanno acquisito nuovi significati nella ricezione. Questo mutamento dimostra che il senso geopolitico di un prodotto culturale non dipende soltanto dalle intenzioni originarie, ma anche dal contesto nel quale viene successivamente letto e commercializzato.

4.2 Corpus e criteri di analisi

L'analisi considera un insieme circoscritto di elementi osservabili durante il gioco: alcune voci dell'interfaccia italiana, testi raccolti dal protagonista, denominazioni di gruppi e creature e caratteristiche del doppiaggio inglese e russo. Il confronto non pretende di offrire una valutazione quantitativa dell'intera localizzazione. Si tratta di una lettura ravvicinata finalizzata a individuare come le scelte linguistiche agiscano su tre livelli.

Il primo livello è funzionale: la soluzione permette al giocatore di comprendere immediatamente il comando o la categoria? Il secondo è narrativo: mantiene la voce del personaggio, il tono della scena e la coerenza del mondo rappresentato? Il terzo è culturale: conserva, attenua o modifica le connotazioni relative a identità, religione, tecnologia e appartenenza politica?

Occorre inoltre distinguere tra errore, variante e adattamento. Un refuso è un problema formale; una soluzione terminologica inconsueta può essere comprensibile ma poco conforme alle convenzioni del genere; una deviazione dal testo di partenza può essere intenzionale e funzionale. Senza accesso ai documenti di produzione non è sempre possibile ricostruire l'intenzione, perciò l'analisi valuta soprattutto gli effetti testuali.

4.3 Interfaccia e convenzioni del genere

Una delle voci osservate nella versione italiana è «raccoglibili», utilizzata per indicare gli elementi che il giocatore può trovare nel corso dell'avventura. La forma è comprensibile e semanticamente trasparente, ma «collezionabili» è maggiormente stabilizzata nel lessico videoludico italiano. La differenza non costituisce necessariamente un errore: mostra piuttosto il contrasto tra correttezza linguistica e convenzione d'uso.

In un'interfaccia, la terminologia ricorrente consente al giocatore di riconoscere rapidamente una funzione. La preferenza per una

parola già diffusa nel genere riduce lo sforzo interpretativo e produce continuità con altri giochi. La scelta di una variante meno comune può invece rendere visibile la traduzione, interrompendo quella sensazione di naturalezza che la localizzazione cerca normalmente di costruire.

Questo esempio evidenzia un principio generale: nel videogioco la qualità non dipende soltanto dalla grammatica. Il localizzatore deve conoscere il lessico sedimentato dalle piattaforme e dalle comunità. Una soluzione può essere linguisticamente legittima e, nello stesso tempo, pragmaticamente meno efficace.

4.4 L'errore intenzionale come voce del personaggio

I documenti diegetici raccolti durante l'esplorazione presentano un problema diverso. Una lettera attribuita a una bambina contiene, nella versione italiana, forme come «mesaggio», «dobiamo» e «volio». A prima vista esse possono sembrare difetti di revisione. Il confronto con il testo russo e con la situazione narrativa suggerisce invece che l'irregolarità sia funzionale alla caratterizzazione: la scrittura infantile deve apparire incerta, emotiva e non pienamente controllata.

Correggere ogni forma produrrebbe un testo ortograficamente migliore ma narrativamente più debole. La lettera perderebbe l'età della voce, la fragilità della situazione e la distanza dall'italiano standard. Il compito del localizzatore non consiste, dunque, nell'eliminare automaticamente l'errore, ma nel distinguere l'errore editoriale dall'errore rappresentato.

La scelta presenta comunque un rischio. Se l'irregolarità non è chiaramente riconoscibile come intenzionale, il giocatore può attribuirla a scarsa qualità. La localizzazione deve pertanto costruire un sistema coerente di deviazioni: gli errori simulati devono essere compatibili con l'età, il registro e il grado di alfabetizzazione del personaggio. L'incoerenza trasformerebbe una strategia narrativa in rumore testuale.

4.5 Denominare i gruppi: dalla descrizione al giudizio

Le denominazioni di fazioni e nemici mostrano con maggiore evidenza il passaggio dalla descrizione all'interpretazione. Nel corpus analizzato, la forma russa «электроборцы» richiama letteralmente l'opposizione o la lotta contro l'elettricità e la tecnologia; le versioni inglese e italiana ricorrono invece a «fanatics» e «fanatici». La soluzione occidentale è immediata e coerente con il comportamento del gruppo, ma riduce una specificità semantica.

Il termine russo mette in primo piano l'oggetto dell'avversione; «fanatici» esprime soprattutto un giudizio sul gruppo. La prima strategia descrive una posizione ideologica concreta, la seconda

classifica i personaggi attraverso una categoria valutativa più generale. Il giocatore italiano e quello inglese ricevono così un'informazione meno precisa sulla relazione fra comunità e tecnologia, ma una qualificazione morale più netta.

Anche la resa di termini come «tribals» attraverso «selvaggi» può modificare la cornice. «Tribali» richiama una forma di organizzazione collettiva, mentre «selvaggi» insiste sulla distanza dalla civiltà e può introdurre una gerarchia culturale. La scelta più breve o più familiare non è quindi neutrale: può trasformare una descrizione sociale in un'etichetta svalutativa.

Questi spostamenti non dimostrano, da soli, un'intenzione politica. Mostrano però che la localizzazione distribuisce valori. Quando il giocatore incontra un gruppo per la prima volta, il nome assegnato dall'interfaccia precede spesso l'esperienza diretta e ne orienta la lettura.

5 Quando la localizzazione diventa geopolitica

5.1 Accento, autenticità e stereotipo

Il doppiaggio rappresenta uno dei luoghi in cui identità linguistica e immaginario nazionale si sovrappongono. Nella versione inglese di opere ambientate in Russia è frequente l'uso di un inglese marcato da accenti che segnalano immediatamente la provenienza dei personaggi. Questa strategia può aumentare la riconoscibilità dell'ambientazione, ma può anche produrre una Russianness standardizzata, costruita attraverso tratti vocali già codificati dal cinema e dalla cultura popolare.

L'accento non è un semplice ornamento. Colloca il personaggio rispetto a una norma implicita: l'inglese non marcato appare universale, quello accentato diventa locale, straniero o periferico. Se tutti i personaggi russi parlano nello stesso modo, le differenze sociali e regionali vengono appiattite. L'autenticità cercata dal doppiaggio può così trasformarsi in stereotipo.

L'uso delle voci russe con sottotitoli offre un'esperienza diversa. Il giocatore che non comprende la lingua conserva la materialità sonora dell'ambientazione, mentre riceve l'informazione attraverso la traduzione scritta. Questa modalità non è automaticamente più fedele, poiché anche il doppiaggio originale è una costruzione artistica; tuttavia riduce la sostituzione della lingua del mondo narrativo con una lingua globale.

La localizzazione deve quindi decidere quale forma di prossimità privilegiare. Il doppiaggio nella lingua del giocatore favorisce accessibilità e coinvolgimento immediato; l'audio originale conserva

differenze fonetiche e culturali. Le opzioni linguistiche offerte dal gioco permettono al pubblico di negoziare tra queste due esigenze.

5.2 Localizzazione e costruzione dell'alterità

I videogiochi non si limitano a rappresentare territori: insegnano al giocatore come attraversarli, quali soggetti considerare alleati e quali percepire come minacce. Le denominazioni, i registri e gli accenti partecipano a questa organizzazione dell'alterità. La dimensione geopolitica emerge quando le differenze linguistiche vengono collegate a categorie come civiltà, barbarie, fanatismo, progresso e arretratezza.

La serie *Metro* costruisce un universo nel quale le comunità sopravvissute elaborano ideologie, religioni e sistemi di controllo differenti. Il viaggio di Artem mette continuamente in rapporto centro e periferia, apertura e isolamento, conoscenza e propaganda. Localizzare questi contrasti significa selezionare le parole attraverso cui il giocatore riconosce tali sistemi. Una soluzione più esplicita può rendere accessibile il conflitto; una soluzione più generica può cancellarne la specificità; una scelta valutativa può anticipare il giudizio morale.

La geopolitica della localizzazione non coincide, pertanto, con la propaganda diretta. Opera spesso a un livello più sottile: stabilisce quali differenze vengono conservate, quali vengono spiegate e quali vengono normalizzate. In questo senso il traduttore-localizzatore contribuisce alla circolazione internazionale di immagini nazionali e post-sovietiche, anche quando lavora su elementi apparentemente tecnici.

5.3 Il 2022 e la trasformazione della ricezione

La guerra ha modificato il contesto nel quale *Metro Exodus* viene interpretato. Dopo il 2022, la distinzione tra ambientazione russa, autore russo e sviluppo ucraino è diventata più visibile. Il gioco può essere letto come prodotto della vicinanza storica e culturale fra società oggi coinvolte in un conflitto, ma anche come prova dell'impossibilità di attribuire in modo univoco un'opera transnazionale a una sola identità.

Questa trasformazione della ricezione non autorizza una lettura retroattiva semplicistica. *Metro Exodus* non è un commento sull'invasione del 2022, essendo stato pubblicato tre anni prima. I suoi temi – propaganda, censura, autoritarismo, memoria e fuga – possono però dialogare con il nuovo contesto e acquisire risonanze che non dipendono esclusivamente dalla cronologia della produzione.

La localizzazione partecipa a questo processo perché è il principale dispositivo attraverso cui l'opera raggiunge pubblici lontani dal

contesto linguistico originario. Una versione che neutralizza i riferimenti culturali può rendere il gioco più universale, ma attenuarne la specificità. Una versione che conserva termini e accenti può rafforzare l'ambientazione, ma rischiare di renderla esotica. La soluzione non consiste nell'eliminare ogni connotazione, bensì nel renderla consapevole e coerente.

6 Implicazioni per la pratica della localizzazione

Il caso esaminato suggerisce anzitutto la necessità di integrare competenze linguistiche, tecniche e storico-culturali. La conoscenza della grammatica non basta a valutare un termine di interfaccia, un errore intenzionale o una denominazione ideologica. Il localizzatore deve poter accedere al contesto narrativo, a materiali visivi, glossari e informazioni sui personaggi.

In secondo luogo, la revisione dovrebbe distinguere sistematicamente tra correttezza e funzione. Gli strumenti automatici possono individuare incoerenze, ripetizioni e forme non standard, ma non stabilire da soli se una deviazione caratterizzi un bambino, una comunità isolata o un personaggio straniero. Il controllo di qualità richiede una lettura situata nel gioco.

In terzo luogo, i progetti che rappresentano culture e conflitti reali dovrebbero prevedere una verifica delle connotazioni. Ciò non implica censurare ogni parola potenzialmente sensibile, ma analizzare gli effetti delle alternative. Termini come «fanatici», «selvaggi» o «ribelli» contengono valutazioni che possono essere appropriate al punto di vista narrativo oppure introdotte involontariamente dalla lingua di arrivo.

Infine, una maggiore trasparenza produttiva favorirebbe la ricerca. Senza accesso ai copioni di partenza, ai fogli di localizzazione e alle indicazioni fornite ai traduttori, è difficile distinguere tra decisione autoriale, vincolo tecnico e intervento del mercato. Studi futuri potrebbero combinare analisi testuale, interviste ai professionisti e osservazione dei processi di collaudo.

7 Conclusioni

La localizzazione videoludica non è soltanto una questione di lingua perché non trasferisce un testo isolato. Ricostruisce un'esperienza composta da parole, voci, immagini, comandi e valori culturali. Le scelte del localizzatore influenzano la comprensione del gioco, la caratterizzazione dei personaggi e il modo in cui comunità e identità vengono presentate al pubblico internazionale.

Metro Exodus rende visibile questa complessità. Un immaginario russo, sviluppato da uno studio di origine ucraina e distribuito

globalmente, passa attraverso versioni linguistiche che possono conservare, semplificare o riformulare le sue connotazioni. Le voci dell'interfaccia mostrano il peso delle convenzioni del genere; le grafie infantili dimostrano che l'errore può avere una funzione narrativa; le denominazioni delle fazioni rivelano come la traduzione possa passare dalla descrizione al giudizio; gli accenti del doppiaggio pongono il problema del confine tra autenticità e stereotipo.

La dimensione geopolitica non consiste nell'attribuire a ogni scelta una finalità propagandistica. Consiste nel riconoscere che le parole organizzano il mondo del gioco e ne rendono alcune interpretazioni più immediate di altre. Il traduttore-localizzatore opera dunque come mediatore all'interno di una responsabilità collettiva: deve preservare la giocabilità, ma anche comprendere le implicazioni culturali delle proprie soluzioni.

L'analisi resta limitata a un campione qualitativo e non consente di ricostruire le intenzioni dei professionisti coinvolti. Proprio tale limite indica una direzione di ricerca: studiare la localizzazione come luogo nel quale industria, tecnologia, creatività e politica si incontrano. Nei videogiochi, tradurre significa anche decidere come un mondo sarà riconosciuto da chi lo attraversa.

Bibliografia

4A Games (s.d.). «For Gamers. By Gamers». https://www.4a-games.com.mt/.

4A Games (2019). *Metro Exodus* [videogioco]. Deep Silver.

Assemblea generale delle Nazioni Unite (2022). *Aggression against Ukraine*. Risoluzione A/RES/ES-11/1. New York: United Nations. https://digitallibrary.un.org/record/3965290.

Bernal-Merino, M.Á. (2015). *Translation and Localisation in Video Games. Making Entertainment Software Global*. New York; London: Routledge.

Chandler, H.M.; Deming, S.O. (2012). *The Game Localization Handbook*. 2nd ed. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.

Díaz Cintas, J.; Muñoz Sánchez, P. (2006). «Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment». *The Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2006.737.

Dyer-Witheford, N.; de Peuter, G. (2009). *Games of Empire. Global Capitalism and Video Games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Esselink, B. (2000). *A Practical Guide to Localization*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/liwd.4.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Mangiron, C.; O'Hagan, M. (2006). «Game Localisation: Unleashing Imagination with 'Restricted' Translation». *The Journal of Specialised Translation*, 6, 10-21. https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2006.735.

O'Hagan, M.; Mangiron, C. (2013). *Game Localization. Translating for the Global Digital Entertainment Industry*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/btl.106.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Best Practices for Drafting Reflective AI Usage Declarations in Language Teacher Education

Ilaria Compagnoni
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract Drawing on current research on AI integration into language class planning, this study examines AI disclosure practices in teacher education and argues for the development of structured guidelines for declaration-making. It frames AI usage declarations as compliance tools and mechanisms for metacognitive reflection and professional growth. Proposing a framework grounded in the augmentation-substitution distinction, transparency-as-pedagogy, and AI literacy, it provides best-practice recommendations for designing reflective declaration templates that capture critical, adaptive human judgment in AI-assisted language lesson planning.

Keywords AI usage declarations. Generative AI in education. Teacher metacognitive reflection. AI literacy. Language teacher education.

Summary 1 Introduction. – 2 Theoretical Framework. – 3 Study Overview and Key Findings. – 4 Conclusion.

Edizioni Ca'Foscari

Check for updates

Peer review

Submitted 2026-07-14
Accepted 2026-09-19
Published 2026-11-05

Open access
© 2026 Compagnoni | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/002

1 Introduction

The integration of generative artificial intelligence (GenAI) into educational practices has produced an epistemological condition where teachers, and prospective teachers in particular, are now routinely required to plan instruction in dialogue with systems whose reasoning processes are opaque, whose outputs are probabilistic, and whose 'knowledge' of pedagogy, curriculum, and language is derived from patterns extracted from vast textual corpora (Kurtz et al. 2024). This shift raises questions that are foundational to our understanding of pedagogical knowledge. When a human teacher and an AI chat collaborate on lesson-planning tasks, such as compiling lists of activity ideas, reinforcement exercises, and evaluation rubrics, where does professional judgment reside? Is it distributed across the human-machine relationship, or does (and must) it remains anchored in the human agent? Such considerations have immediate and practical implications for how teacher education programs prepare future practitioners to plan, deliver, and evaluate language instruction. This article is situated within the pedagogical area of foreign language teacher education contexts and, more specifically, examines how prospective language teachers engage with GenAI when planning didactic content. The broader literature on AI in language education has tended to concentrate on learner-facing applications, such as AI-assisted feedback on learner writing, conversational practice with chatbots, or automated assessment, while comparatively little attention has been paid to AI declarations in the teacher-facing side of the equation. Hence, after examining the literature on AI disclosure statements and their pedagogical implications, the article will draw recommendations on how such statements could be structured to capture how prospective teachers use AI as a professional tool during training. As a terminological note, GenAI and AI will be used interchangeably throughout this article.

2 Theoretical Framework

2.1 AI as Augmentation versus Substitution of Professional Judgment

A distinction for understanding the role of GenAI in didactic planning is between augmentation and substitution, which is linked to the SAMR framework (Puentedura 2006), where two levels of tech integration are identified: substitution (technology acts as a direct substitute for a non-digital tool, with no functional change) and augmentation (technology substitutes for a tool with functional improvements that

make the task easier or more efficient). If this model's structure is integrated into the reflection on AI use, the augmentation model presents AI as an extension of the teacher's cognitive and creative capacities. It accelerates routine tasks, offers alternative phrasings and activity ideas, and finds resources that the teacher then evaluates, selects, and adapts according to professional criteria. In a substitution model, by contrast, AI displaces the teacher's judgment, producing outputs that are adopted with minimal critical mediation and that come to stand in for the teacher's own decision-making. However, in such a framework, the boundary between augmentation and substitution is not fixed by the tool itself but by the manner and depth of the teacher's engagement with it. For example, the same GenAI system that produces a vocabulary list can be used to spark ideas that the teacher subsequently reworks in light of their students' proficiency level and cultural context (augmentation), or to generate a finished worksheet that is used with minimal modification (substitution). It follows that any meaningful evaluation of AI use in teacher planning must attend to whether and how a chatbot was used, meaning what the teacher contributed before, during, and after the AI interaction, and what evidence exists of critical mediation.

In teacher education, the object of professional development is the production of instructional tools (lesson plans, worksheets, rubrics) and the cultivation of the underlying professional judgment that allows a teacher to produce, adapt, and justify such tools independently, including in situations where AI tools are unavailable, inappropriate, or misleading (Bao, Zeng 2026). A teacher education program that inadvertently rewards teachers' output without attending to such inquiry and the development of independent judgment risks producing underdeveloped pedagogical decision-making. The augmentation-substitution distinction thus provides a normative anchor for the design of transparency mechanisms, in the sense that declarations should be structured in ways that make visible, and ideally reinforce, augmentation rather than substitution.

2.2 Metacognitive Reflection and Transparency-as-Pedagogy

The second conceptual thread concerns the pedagogical function of transparency itself. In much institutional discourse, declaration requirements are framed primarily as instruments of academic integrity to document instances of AI use that might otherwise be concealed (Cheong et al. 2025). This framing, while not without merit, is pedagogically limited. Studies revealed that despite making AI declarations mandatory on coursework cover sheets, nearly three-quarters of respondents failed to complete them (Gonsalves 2025). A justification for this widespread non-compliance stemmed from

unclear rules and fear of being penalised, since AI declarations have been equated with a confession of plagiarism instead of being viewed as a routine transparency measure (Micallef, Petrovska 2026). This demonstrates that poorly designed declaration tools can discourage the very academic integrity they aim to promote, rather than act as a developing professional whose reflective capacities are being cultivated.

An alternative framing treats transparency as pedagogy in its own right (OECD 2019). When applied to the educational context, it is the act of articulating how, why, and to what extent AI was used in lesson planning as a form of metacognitive engagement. Metacognition, understood broadly as thinking about one's own thinking and learning processes, has long been recognized in educational psychology as a powerful lever for deepening and consolidating professional expertise (Stanton et al. 2021). When prospective teachers are asked to state whether they used AI in lesson planning, and explain what the AI's output prompted them to reconsider, what they rejected and why, and how their understanding of the pedagogical task evolved over the course of the interaction, the declaration becomes a structured occasion for reflective practice (Overono, Ditta 2024). This can be compared to the use of journals, portfolios, and post-lesson debriefs as tools for professional growth (Farrell 2022). In equal measure, AI usage declarations can be understood as an extension of this tradition, adapted to a context in which a significant portion of planning now occurs in dialogue with non-human interlocutors.

Framing transparency as pedagogy also has practical consequences for how declarations should be designed and evaluated. If the goal is detection, a binary disclosure ('I used AI: yes/no') suffices, even if not formative. If the goal is metacognitive development, however, declarations must be structured to elicit reflective content. In practice, they must ask why, with what result, and to what degree of critical engagement lesson-planning materials were conceived. This reframing is central to the best-practice recommendations developed in Section 3.

2.3 AI Literacy as a Professional Teaching Competency

The third conceptual thread situates AI usage declarations within the broader and rapidly consolidating construct of AI literacy as a professional competency for teachers. AI literacy, in this context, extends beyond the operational ability to use GenAI tools, as it encompasses a critical understanding of what such tools can and cannot reliably do, an awareness of their limitations with respect to accuracy, cultural and linguistic appropriateness, and pedagogical soundness, as well as the capacity to evaluate AI-generated content

against professional and curricular standards before incorporating it into instruction (Cox 2024; Deshen et al. 2026).

For prospective language teachers, AI literacy adds an additional layer of complexity, since the tools in question are themselves linguistic systems whose outputs must be evaluated with the expertise the teacher is being trained to develop (Karaduman 2025). These abilities include knowledge of register, dialectal and sociolinguistic variation, learner interlanguage, and level-appropriate lexical and grammatical complexity, as defined by a given proficiency level, such as the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Therefore, a prospective teacher who receives an AI-generated dialogue or vocabulary list must be able to assess not only whether the language is grammatically correct, but whether it is idiomatically natural, culturally situated, and calibrated to their learners' developmental stage (Liu 2025).

Treating AI literacy as a professional competency implies that its development should be made visible, assessable, and subject to the same kind of structured feedback and iterative improvement as other core competencies in the teacher education curriculum, such as classroom management or assessment design. With this perspective, this article will examine a potential outlook on AI usage declarations as a concrete means to observe, over time, the development of critical AI engagement among their trainees.

3 Study Overview and Key Findings

The empirical study underpinning this article analysed AI usage declarations submitted by 30 prospective Italian language teachers as part of weekly lesson-planning assignments for Italian as a foreign language in a graduate-level online Master's course titled 'Teaching Methodologies, Language Technologies and Teaching Materials' at the University of Urbino Carlo Bo. The declarations were inserted at the end of assignments as a mandatory paragraph to be submitted together with teachers' production. The analysis of these declarations yielded a taxonomy of six distinct categories of AI usage: text refinement and editing, linguistic support, content generation and ideation, pedagogical decision-making and verification, research and resource discovery, and structural and organisational support. This section builds on these six principles to establish design models for such declarations, resulting in a template that translates these concepts into practical instruments for teacher education programs.

3.1 From Compliance to Metacognitive Reflection

The first and most fundamental principle follows directly from Section 2.2: an AI declaration should prompt reflection on professional growth, not merely register the binary fact that AI was used, thereby reducing transparency to a matter of institutional record-keeping. A more productive design incorporates what might be called a 'before and after' reflection, a brief narrative account of how the prospective teacher's initial conception of a lesson evolved over the course of their interaction with the AI tool. This element asks the teacher to articulate, in their own words, whether the AI made them reconsider their approach to a particular language target or whether it largely confirmed decisions they had already made independently. The value of this element lies precisely in its narrative framing: since such sections anticipate qualitative, open-ended answers, they require the teacher to trace a process and, in doing so, demand the kind of reflective distance from one's own planning that is central to professional metacognition.

A related design element addresses the dynamic, evolving nature of AI's role throughout a single planning task. Static usage categories can obscure the fact that a teacher's relationship with an AI tool may shift substantially within a single planning episode. A prospective teacher may begin by using AI for content generation, only to find the output too generic or culturally unspecific for their intended learners, and subsequently pivot to using the tool in a way tailored to specific activities. Declarations should therefore include a space for teachers to explicitly note such shifts, recognise when a given use of AI is not serving pedagogical goals, and adjust their approach accordingly.

3.2 Describing AI Involvement

The second principle targets a related failure mode: vagueness. Even a non-binary declaration that simply states 'AI was used to help plan this lesson' offers little diagnostic value if it isn't structured to elicit specifics. The study's taxonomy provides a ready-made, empirically grounded framework for inquiring which categories were engaged and to what degree, along with an example and a specification of the AI chatbot used **[tab. 1]**.

Table 1 Exemplifications of AI descriptors and related exemplifications

Usage Category	Specific Element to Disclose	Illustrative Example
Editing and polishing	Surface-level grammar corrections applied to teacher-authored material	"*Grammarly* was used to proofread the final worksheet instructions for clarity"
Linguistic support	Grading of language, scaffolding, or generation of vocabulary lists	"I used *Gemini* to generate a list of contextual synonyms appropriate for B2-level learners"
Content generation	Creation of texts, dialogues, or cultural scenarios from scratch	"I prompted *Perplexity* to draft a short dialogue simulating a café interaction"
Pedagogical decisions	Sourcing of activity ideas, curricular mapping, or instructional design choices	"I asked *Gemini* for several alternative ways to structure a jigsaw reading task"
Research and discovery	Locating authentic resources, cultural information, or idiomatic expressions	"I used *Gemini* to identify commonly used idioms in a specific regional variety"
Structural support	Formatting, template design, or organisation of rubrics and materials	"I used *ChatGPT* to reformat grading criteria into a clean, organised table"

The benefits of providing such descriptors are twofold. For teacher educators, it transforms a corpus of free-text declarations into data that can be compared, aggregated, and tracked over time, allowing programs to monitor patterns of AI use across cohorts and to identify, for instance, whether reliance on AI for pedagogical decision-making is increasing or decreasing as a program's AI literacy curriculum develops. For prospective teachers, being asked to categorise their own AI use according to a structured taxonomy requires them to become aware of the qualitative difference between, for example, using AI to polish the wording of a worksheet and using AI to generate the pedagogical logic of an activity from scratch.

3.3 Evidence of Adaptation and Human Judgment

The third principle addresses the 'proof of expertise' function of an AI declaration: the requirement that prospective teachers provide concrete, specific evidence that they actively intervened in, corrected, or adapted AI-generated output, the kind of augmentative engagement described in Section 2.1, which binary disclosures cannot capture.

One mechanism for eliciting this evidence is what might be called a 'rejected suggestions' log, a section of the declaration in which prospective teachers are asked to identify at least one specific instance in which the AI proposed something that they explicitly

declined to use, along with a stated pedagogical rationale for that rejection. For example, a prospective teacher planning a lesson for beginning learners might report that the AI suggested activities focused on communicative functions beyond the appropriate proficiency level for their class, and that it provided an alternative activity suitable for students' competence. This element cannot be satisfied through vague or generic language; it requires the prospective teacher to demonstrate, through a specific example, that they possess and exercise the disciplinary expertise, in this case knowledge of appropriate lexical complexity for a given learner level, needed to identify a shortcoming in the AI's output.

A complementary element addresses cultural and intercultural elements used as language materials. GenAI tools frequently produce content that reflects default cultural assumptions, for instance, an American or generically Anglophone frame, regardless of the language context. A prospective teacher planning to teach in a specific national or institutional context must therefore often actively modify AI-generated content to align with the cultural and linguistic specifics of their actual learners. Asking teachers to document this process of contextual adaptation in their AI declarations serves two purposes: it provides further concrete evidence of critical mediation, and it cultivates an explicit awareness of the cultural and contextual limitations inherent in generative AI output, an awareness that is itself a component of the AI literacy competency discussed in Section 2.3.

Another element might take the form of what could be called a pedagogical affirmation: a statement, to be completed by the prospective teacher, confirming that the core learning objectives and the fundamental assessment approach for the lesson were conceived independently, prior to any AI consultation, and that AI was subsequently used, if at all, in service of those independently determined objectives (Southworth et al. 2023). It is important to note that such an affirmation functions as a genuine point of reflection, consistent with the non-punitive framing developed throughout this article.

3.4 Institutional Dialogue and Iterative Refinement

The fifth principle concerns the institutional context within which AI usage declarations are situated. Teacher education programs should treat AI usage declarations as living instruments that generate an ongoing, iterative dialogue between prospective teachers and teacher educators about the appropriate role of AI in language teaching practice.

In practical terms, this implies that declarations collected across a cohort or successive cohorts should be periodically reviewed in aggregate to identify emerging patterns, whether new use cases or recurring points of uncertainty or disagreement among trainees

regarding the appropriate boundaries of AI use in pedagogical decision-making (Daher 2025). These aggregate patterns should, in turn, inform periodic revision of the guidelines and prompts that structure the declarations themselves, creating a feedback loop in which institutional guidance evolves in response to authentic, empirically documented practice.

3.5 In Synthesis: A Reflective Declaration Journal

The five preceding principles converge on an instructional tool that teacher education programs can adapt for their own use. In practice, it suggested that teacher education programs embed an AI reflection journal in their curricula, reframing the AI usage declaration as part of the trainee's broader teaching portfolio rather than as a separate compliance document. Such a template might be organised around four core components:

1. A part on metacognitive growth, asking the prospective teacher to reflect on how the process of collaborating with AI altered, challenged, or expanded their own understanding of language task design, as illustrated in Section 3.1.
2. A taxonomy of use, in which the prospective teacher identifies which of the six usage categories were engaged for a given planning task and to what degree, whether minor, moderate, or major, providing an at-a-glance summary that puts to practice the categories presented in Section 3.2.
3. A curation and critical adaptation section, in which the prospective teacher details what the AI's output got wrong, overcomplicated, or missed, and describes concrete changes made to ensure the output was pedagogically sound for the specific learner population in question, as discussed in Section 3.3.
4. A pedagogical rationale, addressing why AI was introduced at a particular stage of the design process and how its use was intended to serve the learners in question, operationalising the explicit justification principles developed in Section 3.2, in compliance with institutional guidelines (Section 3.4).

4 Conclusion

After establishing a theoretical framework that situates AI usage declarations at the intersection of the augmentation-substitution distinction in human-AI collaboration, the article has discussed the pedagogical function of transparency as a vehicle for metacognitive reflection and the emerging construct of AI literacy as a professional

competency for language teachers. The final part has translated the study's findings into a structured set of best practices for drafting AI usage declarations, organized around principles of reflective framing, evidence of human adaptation, explicit pedagogical justification, and institutional dialogue. Presented in this integrated form, the principles for designing AI declarations could be included in a teaching portfolio entry to be embedded in teacher training courses. They would serve as tools that document and support the trainee's professional development into the kind of critical, adaptive, and independent judgment that the integration of GenAI into language teaching most urgently requires. The study has lacked an analysis of the long-term implications of the proposed guidelines for teacher training programs, as well as empirical evidence of their effectiveness for teaching practices and the language curriculum developed in line with the disclosed AI use. Hence, future research could concentrate on the empirical evidence emerging from concrete applications of AI statements and analyse their diachronic impact on teachers' lesson plans and on the development of the critical skills necessary for a human-AI class-planning paradigm.

Bibliography

Bao, A.; Zeng, Y. (2026). "AI Disclosure, Moral Shame, and the Punishment of Honesty". *Accountability in Research*, 33(3). https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2542197.

Cheong, I.; Guo, A.; Lee, M.; Liao, Z.; Kadoma, K.; Go, D.; Chang, J.C.; Henderson, P.; Naaman, M.; Zhang, A.X. (2025). "Penalizing Transparency? How AI Disclosure and Author Demographics Shape Human and AI Judgments About Writing". https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.01418.

Cox, A. (2024). "Algorithmic Literacy, AI Literacy and Responsible Generative AI Literacy". *Journal of Web Librarianship*, 18(3), 93-110. https://doi.org/10.1080/19322909.2024.2395341.

Daher, R. (2025). "Integrating AI Literacy into Teacher Education: A Critical Perspective Paper". *Discover Artificial Intelligence*, 5, 217. https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7.

Deshen, M.; Harari, R.; Aharony, N. (2026). "Teachers' Artificial Intelligence (AI) Literacy: An Exploratory Study". *Smart Learning Environments*, 13(7). https://doi.org/10.1186/s40561-026-00433-5.

Farrell, T.S.C. (2022). *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gonsalves, C. (2025). "Addressing Student Non-Compliance in AI Use Declarations: Implications for Academic Integrity and Assessment in Higher Education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(4), 592-606. https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2415654.

Karaduman, C. (2025). "Pre-Service EFL Teachers' Perceived AI Literacy and Competency: The Integration of ChatGPT Into English Language Teacher Education". *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/21582440251379712.

Kurtz, G.; Salmon, G.; Watkins, R.; Kaltz, M.; Buchem, I. (2024). "Special Issue: The Integration of Generative AI in Teaching and Learning". *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 26(S1), I-IV. https://doi.org/10.2478/eurodl-2024-0010.

Liu, W. (2025). «Language Teacher AI Literacy: Insights from Collaborations with ChatGPT". *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 5(2), 287-316. https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0030.

Micallef, N.; Petrovska, O. (2026). "Structuring Transparency: Developing Domain-Specific Generative AI Declaration Frameworks in Higher Education". https://doi.org/10.48550/arXiv.2606.13389.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2019). "OECD AI Principles Overview". *OECD.AI*. https://oecd.ai/en/ai-principles.

Overono, A.L.; Ditta, A.S. (2025). "The Use of AI Disclosure Statements in Teaching: Developing Skills for Psychologists of the Future". *Teaching of Psychology*, 52(3), 273-8. https://doi.org/10.1177/00986283241275664.

Puentedura, R.R. (2006). "Transformation, Technology, and Education in the State of Maine". *Hippasus*. http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2006_11.html.

Southworth, J.; Migliaccio, K.; Glover, J.; Glover, J.N.; Reed, D.; McCarty, C.; Brendemuhl, J.; Thomas, A. (2023). "Developing a Model for AI Across the Curriculum: Transforming the Higher Education Landscape via Innovation in AI Literacy". *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100127. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100127.

Stanton, J.D.; Sebesta, A.J.; Dunlosky, J. (2021). "Fostering Metacognition to Support Student Learning and Performance". *CBE Life Sciences Education*, 20(2), 1-7. https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

AI Models' Pragmatic Capabilities in the Production of Speech Acts: Implications for EFL Instruction

Boudjemaa Dendenne
École Normale Supérieure de Sétif, Algeria

Abstract This study examines the pragmatic capabilities of Artificial Intelligence (AI) models. Four datasets were created from five AI chatbots and compared to native English speaker data, focusing on four aspects (requestive routine expressions, request perspective, and refusal/apology strategies and their variations). In terms of pragmalinguistics, AI-generated output closely resembles native speaker data. Regarding sociopragmatics, variation in certain strategies (e.g., regret, wish, for refusals; repair, thanking/appreciation, for apologies) across social variables indicates disparities between AI and human behaviour, suggesting the chatbots lack human-like judgment. The study provides practical recommendations for EFL teachers and researchers.

Keywords GenAI. ChatGPT. EFL. Interlanguage pragmatics. Speech acts. Requests. Apologies.

Summary 1 Introduction. – 2 Previous Research. – 3 Data and Methods. – 4 Results. – 5 Discussion. – 6 Pedagogical Implications. – 7 Conclusion.

Edizioni Ca'Foscari

Check for updates

Peer review

Submitted 2026-03-27
Accepted 2026-07-18
Published 2026-11-05

Open access

© 2026 Dendenne | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/003

1 Introduction

In Interlanguage pragmatics (ILP) research and instruction, baseline data is crucial. It serves as the benchmark for assessing the impact of pedagogical intervention and learner production, often using native-speaker data (in the first language, L1, and target language, L2). In ILP (Blum-Kulka et al. 1989; Kasper, Blum-Kulka 1993), and following IL phonology traditions (Selinker 1972), teachers mainly rely on baseline data from L2 and L1. This data supports task design, evaluation, and metapragmatic awareness. Several sources provide such data: collecting data from native speakers, using language corpora, or, in line with recent developments, generating data from generative AI (GenAI).[1] Collecting natural data from native speakers (e.g., requests in high-imposition contexts) is very time-consuming for researchers, let alone educators, who may lack time or the necessary skills. Corpora are readily available and can be used for ILP research and instruction, despite some challenges (e.g., most reputable corpora like BNC, COCA, and SBCSAE[2] are paid). AI assistants are gaining traction in research and education, which raises the question: Can pragmatic data generated by AI (e.g., ChatGPT, Claude AI, Copilot, DeepSeek, Gemini, Perplexity, Meta AI) serve as a reliable baseline data source?

According to Gemini FAQ (2025), AI is defined as "a type of machine learning model. AI is not a human being. It can't think for itself or feel emotions. It's just great at finding patterns". AI technology is also related to the so-called 'Large Language Models' (LLMs); while GenAI can be trained on any type of data, LLMs use words as their main source of training data (Gemini FAQ 2025), based on statistical probability. As a case in point, Gemini reveals that it already uses information it knows or finds from other Google services. It also uses users' prompts, responses and feedback (Gemini FAQ 2025). Like Gemini, ChatGPT states that "Chats may be reviewed and used to train our models" (OpenAI 2025). Google warns that "Gemini will make mistakes and might even say something offensive", and users need to "think critically about the responses you get from generative AI tools. Use Google and other resources to check information that's presented as fact" (Gemini FAQ, 2025). The advent of GenAI opens a wide range of opportunities for learners and teachers (e.g., Chan, Colloton 2024; Chapelle et al. 2025; Lee et al. 2025), including practising speaking, receiving feedback on writing, designing tasks, translating texts, proofreading, among others. Among the applications of AI chatbots in

1 The terms GenAI, AI chatbots, and AI models are used interchangeably.

2 BNC: British National Corpus; COCA: Corpus of Contemporary American English; SBCSAE: The Santa Barbara Corpus of Spoken American English

L2 contexts is their deployment in facilitating pragmatic instruction, which is considered a major challenge for English as a Foreign Language (EFL) educators, given the limited exposure to authentic language (Lee, Cook 2024; Kecskés, Dinh 2025). In this context, the present study examines AI-generated English pragmatic data and the extent to which it can serve as a baseline for instruction and research in EFL contexts, as guided by two central research questions (RQs):

1. Can AI models provide an appropriate pragmalinguistic output in relation to requests, refusals, and apologies?
2. Can AI models provide an appropriate sociopragmatic output in relation to refusal/apology strategies and their variation?

The present paper is structured as follows. The second section provides a literature review to establish the current state of knowledge. Following this, the third section details the methodology. The fourth section presents the main results. The fifth section offers a discussion of these findings. The sixth section provides practical recommendations, while the conclusion addresses limitations and directions for future research.

2 Previous Research

This section reviews scholarship on the pragmatic appropriateness of AI output and its effectiveness for pragmatic instruction in L2 contexts.

Lee and Cook (2024) explored ChatGPT's pragmatic output on three speech acts: apologies, requests, and refusals. Results revealed that requests and refusals were nearly equivalent in average length (3.88 and 3.85, respectively), but the number of strategies was lower for apologies and for scenarios with a lower degree of imposition. Human ratings (e.g., on appropriateness/politeness) of selected responses showed that AI apologies received significantly lower scores than requests and refusals, which was related to the short length of the apologies and the fact that AI models never refrain from apologising for whatever situation is presented to them, unlike humans (cf. Chen et al. 2024). Gablasova et. al. (2026) compared a corpus of learners' interactions with ChatGPT with a subcorpora from the British National Corpus, BNC 2014. Results demonstrated that features of spoken communication (stance/pragmatic markers) were relatively lower in frequency in chatbots' production. Moreover, most chatbots produced no or very few Spoken Pragmatic Markers (SPMs), due to the high frequency of two markers ('so', 'alright'), while other SPMs occurred less than ten times (e.g., 'Ah', 'okay', 'right', 'yeah') (cf. Chen et al. 2024). In responding to apologies, some responses (e.g., 'no worries', 'no problem', 'we all make mistakes') were more

present in chatbots' output, while others (e.g., 'that's quite a spin', 'it happens to everyone') occurred only once. The overproduction of unconventional forms by chatbots (e.g. 'a twist', 'Ah, that's quite a spin') was explained by the effect of the written data used for training these chatbots.

Kecskés and Dinh (2025) examined ChatGPT's potential to enhance English learners' intercultural pragmatic competence (relative to meaning negotiation and repair mechanisms). Findings showed that learners proactively dominated the management of communication breakdowns (initiating both self- and other-initiated repairs), unlike ChatGPT, which acts as a mere reactive tool. Additionally, the AI-based programme failed to offer adaptive repair strategies beyond superficial reformulation, providing responses that lacked sensitivity to cultural nuances and interlocutors' proficiency. Nolan (2025) investigated the ability of AI chatbots (Gemini, Copilot, and ChatGPT) to grasp human communication and replicate it (e.g., common ground, speech acts, reference resolution). For example, one of the tests entails asking the chatbot to interpret the son's answer in an exchange with mother (A: "Will you tidy your bedroom, please"? B: "I will, yeah"!). The author seconded that the chatbots' behaviour in the tests was attributed to the reliance on statistical probability for generating responses rather than knowledge of language use, despite exhibiting a level of performance in mimicking human pragmatic processes that might not yet amount to the richness of human pragmatic and cognitive processes (cf. Bojić et al. 2025; Chen et al. 2024).

There is also a growing interest in the effectiveness of AI-based instruction in developing L2 learners' pragmatic competence and assessing it, as mirrored in the following studies. Timpe-Laughlin et al. (2022) studied the utility of fully automated role-plays for learning and assessing linguistic complexity and pragmatic functions (number/type of requests) in the performance of tertiary-level English learners. O'Grady (2023) investigated an AI-powered listening test that captures authentic L2 language use, focusing on pragmatic ability and features of spoken language (connected speech, pause fillers), while Alfuraiji (2024) explored the impact of a four-week AI-based pragmatic instruction on Iraqi EFL learners. On Korean EFL learners, Sung and Kang (2024) examined the effectiveness of AI chatbots in L2 pragmatic (request) learning for female learners, and Sim et al. (2025) inspected task-based interaction with ChatGPT and peers in learning L2 speech acts (requests and refusals).

3 Data and Methods

3.1 AI Models and Datasets

For the present study, four datasets have been created from five GenAI models[3] **[tab. 1]**.

Table 1 AI Models used for data collection

Datasets	AI model/version	Developer	Date of access
1, 2 & 3	ChatGPT, 4o mini	Open ai	30/01/2025 1, 6, 7, 9/02/2025
	Gemini, 1.5	Google	
	Copilot, standard	Microsoft	
	DeepSeek, V3	DeepSeek	
4	ChatGPT, GPT-5	Open ai	28/08/2025
	Gemini, 2.5 Flash	Google	
	Copilot, Smart, GPT 5	Microsoft	
	DeepSeek, V3	DeepSeek	
	Claude, Sonnet 4	Anthropic	

The first dataset was created based on three guiding situations from Osuka (2017); the Native English Speaker (NES) data in this study was collected from 17 Americans and 1 Canadian speaker. Based on these situations, we prompted four GenAI systems to produce 112 requests (see Appendices A, B, and C, for situations from the four benchmark studies, selected AI prompts, and selected examples, respectively). We created the second dataset using a guiding situation from Ogiermann and Bella's (2020) study on requests in British English. We prompted four GenAI assistants to produce 160 requests. The third dataset was created by prompting four GenAI systems to produce 240 refusals, based on six guiding situations from Moafian et al. (2019). English data in this study was retrieved from 60 speakers of Canadian English, using a Discourse Completion Task (DCT). The fourth dataset was created by prompting five AI models to generate 300 apologies, based on ten situations from Rabab'ah and Fowler Al-Hawamdeh (2020), who involved 30 British English speakers through a DCT.

To compare the human and GenAI responses, the chi-squared test of independence was used, given the categorical nature of the data (Desagulier 2017), to examine the association between two variables (e.g., pragmatic aspect vs type of data). Then, association plots based

3 We used the free versions of AI models, which are widely available to teaching and research communities around the world.

on Pearson residuals were designed in RStudio using the *assoc()*, from the *vcd package* (Posit Team 2025) to identify the rows that contribute to the significance of the test; R is also used to calculate the effect size (i.e., the magnitude of the significance, Cramer's V and Omega) (Desagulier 2017), which is interpreted based on the degrees of freedom (Goss-Sampson 2020).

3.2 Pragmatic Aspects Studied

The first pragmalinguistic aspect studied is requestive routines. According to Coulmas (1981, 2-3), routines are "highly conventionalized prepatterned expressions whose occurrence is tied to more or less standardized communication situations" (e.g., would you mind if …?). The second pragmalinguistic aspect is request perspective (e.g., Can you give X vs may I have X?), which is one way native speakers modulate the force of their requests (Blum-Kulka et al. 1989). According to Ogiermann and Bella (2020), speakers' selection of request directness (e.g., direct, conventionally indirect, indirect/hints) directly impacts the request perspective. Ogiermann and Bella (2020) focused on the prevalent hearer and speaker perspectives realised using the verbs 'can' and 'could', and we will do the same to generate comparable data.

The third aspect is sociopragmatic: refusal strategies. A refusal is produced when the recipients (of a request or invitation) intend to turn it down, directly using a 'bold no' or indirectly via expressing regret for not being able to fulfil the speaker's wish (Allami Naeimi 2011; Moafian et al. 2019). As they run contrary to the speakers' expectations, refusals are considered as 'face-threatening acts' that are likely to harm the face of the two parties (Brown, Levinson 1987). That said, non-native speakers find it pragmatically challenging to perform such speech acts appropriately (Al-Kahtani 2005). For the analysis of refusal strategies, we adapted the taxonomy used in Allami and Naeimi (2011) and Moafian et al. (2019), based on Beebe et al. (1990):

I. *Direct*
   A. Performative, e.g., *I refuse*
   B. Nonperformative statement
      1. Negative willingness/ability, e.g., *I can't, I don't think so*

II. *Indirect*
   A. Statement of regret, e.g., *I'm sorry, I feel terrible*
   B. Wish, e.g., *I wish I could help you*
   C. Excuse, reason, explanation, e.g., *My children will be home that night*
   D. Statement of alternative
      1. I can do X instead of Y, e.g., *I'd rather do, I'd prefer*
      2. Why don't you do X instead of Y, e.g., *Why don't you ask someone else?*

E. Statement of principle, e.g., *I never do business with friends*

III. *Adjuncts to refusals*
   1. Statement of positive opinions/feeling or agreement, e.g., *That's a good idea*
   2. Statement of empathy, e.g., *I realise you are in a difficult situation*
   3. Gratitude/appreciation, e.g., *thanks for coming to talk to me*

The fourth aspect is also sociopragmatic: apology strategies. An apology is "a speech act which is intended to provide support for H (hearer) who was actually or potentially malaffected by a violation X" (Olshtain 1989, 156). Uttering an apology means the offender admits responsibility and is willing to compensate the offended party and ask for pardon/forgiveness; this renders apologising a polite face-relational verbal strategy (Eslami et al. 2022, 33). Eslami et al. (2022, 33) second the view that perceptions of 'offence' (what makes an apology a must) are closely tied to the activity type in which the offence occurs, and are likely culture-bound rather than universal. To analyse apology strategies, the coding scheme used in Chang and Ren (2020, 31), based on Chang (2011) and Beebe et al. (1990), is adopted.

This coding scheme is detailed below, using examples from our AI-generated data, noting the addition of two strategies to accommodate our data: 'self-dispraise' and 'thanking and appreciation'. Self-dispraise (self-denigration, self-criticism) entails elevating the hearer and lowering oneself; it tends to perform relational work in communication (e.g., Kádár, Zhou 2020). Meanwhile, 'explanation or account' and 'justification' strategies are merged, given their very similar nature:

I. *Illocutionary force indicating devices (IFIDs)*
   1. Expression of regret or offer of apology, e.g., *I'm sorry, I apologise*
   2. Request for forgiveness, e.g., *Excuse me, please forgive me*

II. *Adjunct*
   1. Alerter, e.g., *mate, pal*
   2. Explanation or account or justification of the cause which brought about the violation, e.g., *Wasn't looking where I was going*
   3. Expression of the speaker's responsibility for the offence:
      a. explicit self-blame, e.g., *I take full responsibility*
      b. expressing lack of intent, e.g., *The morning didn't go as planned*

c. acknowledgement, e.g., *should have made up my mind earlier*
d. admission of fact, e.g., *My apologies for being thirty minutes late*

5. Intensifier, e.g., *terribly, really*
6. Minimise the degree of offence, e.g., *I've put a little dent in it*
7. Offer of repair, e.g., *Let's get it sorted with the insurance, or I'll pay for the repair myself*
8. Promise of forbearance, e.g., *I've taken steps to ensure I'm on time in future*
9. Speaker showing concern for the offended party, e.g., *I hope I didn't hurt you*
10. Speaker dispraises themselves for committing the infraction, e.g., *I'm a complete idiot*
11. Speaker thanks the hearer for being patient and appreciates their understanding of the situation, e.g., *Thanks for being patient with me*

4 Results

4.1 Requestive Routines

As Table 2 shows, requestive conventional expressions in the AI data are more varied than those identified in Osuka's (2017) data (11 vs 5 expressions). Certain expressions (e.g., *{Can, Could} I, {Do you, would you} mind/mind if, I was wondering if*) are more frequent in the NES data.

Table 2 Requestive routine expressions in GenAI and NES data

Requestive routines	GenAI		NES	
	N	%	N	%
{Can, Could} I	11	5.39	9	25.71
{Can, Could} you	57	27.94	11	31.43
Do you have	10	4.90	5	14.29
{Do you, would you} mind/mind if	21	10.29	5	14.29
I was wondering if	20	9.80	5	14.29
(by) any chance (you V)	13	6.37	/	/
{Would you, you wouldn't} happen	5	2.45	/	/
Would it be {possible, alright, okay}	9	4.41	/	/

Requestive routines	GenAI		NES	
	N	%	N	%
I {'d, would} be (ADV, e.g., very/truly) {ADJ, e.g., grateful} if I {'d, would} (ADV, e.g., really) appreciate	19	9.31	/	/
I was hoping you V	19	9.31	/	/
Would you {be, feel} ADJ	**20**	**9.80**	**/**	**/**
Total	**204**	**100**	**35**	**100**
V = verb, ADJ = adjective, ADV = adverb				

The chi-squared test for independence indicates no statistically significant association between the use of five requestive routine expressions and the type of data (GenAI and NES) ($\chi^2 = 8.5587$, $df = 4$, $p = .07$). This is confirmed by the very small residuals (Desagulier 2017), depicted with grey shading in the association plot **[fig. 1]**.

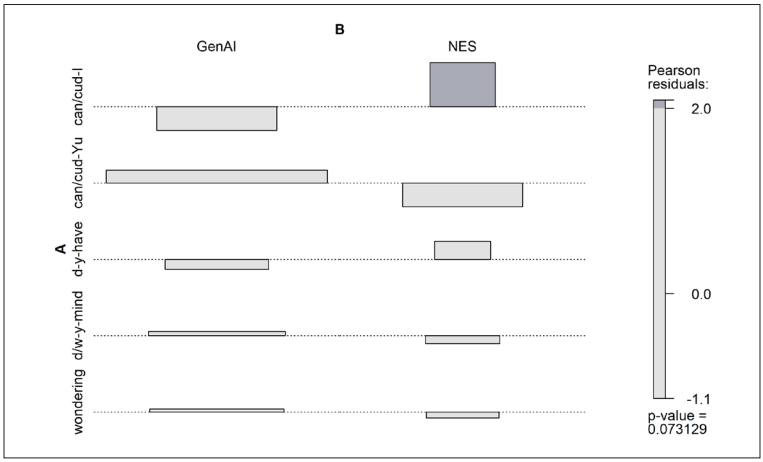


Figure 1 Association plot for requestive routine expressions. (Can/Cud-I = can/could I; Can/Cud-Yu = Can/could you; d-y-have = Do you have; d/w-y-mind = do/would you mind; wondering = I was wondering)

4.2 Request Perspective

Table 3 shows the distribution of request perspective choices identified in GenAI and NES data. In relation to the two main choices, GenAI and NES data closely resemble each other: the speaker perspective is more prevalent.

Table 3 Request perspective in GenAI and NES data

Request Perspective	GenAI		NES	
	N	%	N	%
Speaker Perspective	112	70.00	76	80.85
Hearer Perspective	36	22.50	18	19.15
Impersonal	12	7.50	0	0.00
Total	**160**	**100**	**94**	**0**

The chi-squared test of independence shows no statistically significant association between request perspective and type of data ($\chi 2$ =.61479, df = 1, p =.433), and the residuals, which do not deviate much from 0, support this (Desagulier 2017); see Figure 2.

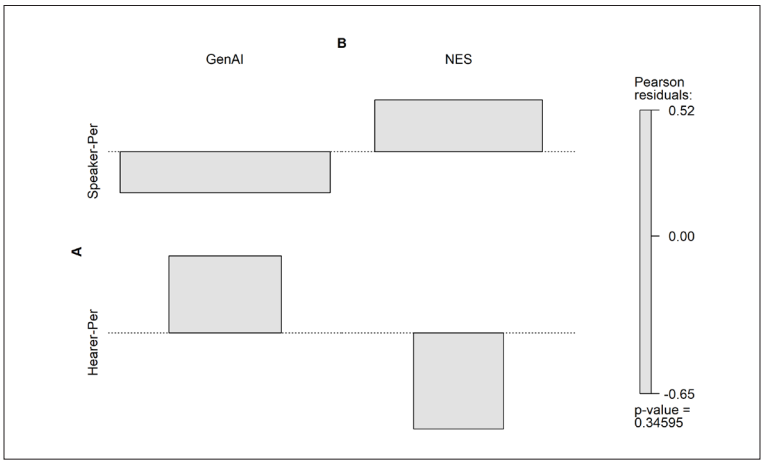


Figure 2 Association plot for request perspective. (Per = perspective)

4.3 Refusal Strategies

Many refusal strategies and sub-strategies found in human data are absent in AI data, namely, Direct strategies (non-performative 'No'); Indirect strategies (e.g., setting conditions for future/past acceptance, promise of future acceptance, statement of philosophy, attempt to dissuade interlocutor such as criticising the request/requester or insulting/attacking, self-defence, acceptance that functions as a refusal, avoidance like silence, hesitation, topic shift, joke); Adjuncts to refusal (pause filler); see Table 4.

Table 4 Refusal strategies in GenAI and NES data

Refusal Strategies		**GenAI**		**NES**	
		N	**%**	**N**	**%**
Direct	Negative willingness/ability	130	17.88	123	13.90
Indirect	Statement of regret	60	8.25	277	31.66
	Wish	21	2.89	27	3.09
	Excuse/reason/justification	130	17.88	344	39.31
	Statement of alternative	175	24.07	55	6.29
	Statement of principle	12	1.65	17	1.94
Adjunct	Statement of empathy	61	8.39	8	0.91
	Positive ability/opinion/ feeling or agreement	37	5.09	10	1.14
	Gratitude/appreciation	101	13.89	24	2.74
Total		**727**	**100**	**0**	**885**

'Negative willingness ability', 'statement of alternative', 'statement of empathy', 'positive ability/opinion/feeling or agreement', and 'gratitude/appreciation' are more prevalent in GenAI data, while 'statement of regret' and 'excuse/reason/justification' are more present in NES data. The 'wish' strategy is almost equally employed in the two datasets. The chi-squared test of independence indicates a statistically significant, very strong association between the refusal strategies and type of data ($\chi^2 = 392.7$, $df = 8$, $p < .001$, $V = .480$). The residuals **[fig. 3]** show the cells that contribute to the significance of the test; the coloured plots (Desagulier 2017) indicate that some strategies are more frequently present in GenAI data (statement of alternative, statement of empathy, positive ability/opinion/feeling or agreement, and gratitude/appreciation) and others in NES data (statement of regret and excuses/reasons/explanation).

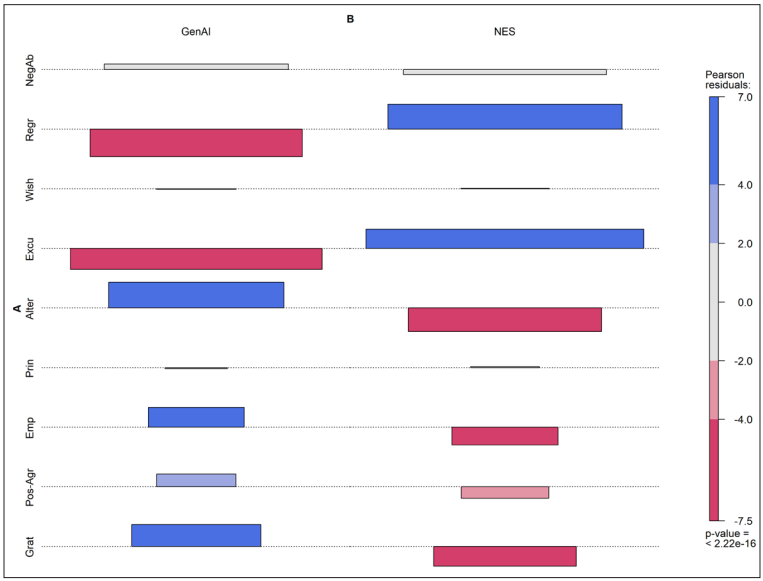


Figure 3 Association plot for refusal strategies .
(NegAb = Negative ability; Regr = Regret; Excu = Excuse; Alter = Alternative; Prin = Principle; Emp = Empathy; Pos-Agr = Positive ability/feeling/opinion or agreement; Grat = Gratitude)

Having dealt with the general refusal strategies, we investigate their variation in two situation sets: Situations 1 and 2 (refusing to stay late at work and refusing to take an absent colleague's class; the requester is of higher status than the refusal producer) versus Situations 5 and 6 (refusing a pay raise for a teacher and refusing to re-administer an exam for a student; the requester is of lower status than the refusal producer). The trends are displayed in Table 5:

Table 5 Refusal strategies in two situation sets

Refusal Strategies		**S1-S2**		**S5-S6**	
		N	**%**	**N**	**%**
Direct	Negative willingness/ability	30	12.00	59	19.67
Indirect	Statement of regret	24	9.60	0	0.00
	Wish	11	4.40	1	0.33
	Excuse/reason/justification	63	25.20	28	9.33
	Statement of alternative	57	22.80	76	25.33

Refusal Strategies		S1-S2		S5-S6	
		N	%	N	%
Adjunct	Statement of empathy	18	7.20	29	9.67
	Statement of positive opinion/ willingness/feeling or agreement	21	8.40	16	5.33
	Gratitude/appreciation	23	9.20	64	21.33
	Greeting	3	1.20	27	9.00
Total		**250**	**100**	**300**	**100**

Overall, AI chatbots appear to prefer certain strategies (e.g., expressing regret, wishing, giving excuses and explanations) in refusing in higher-status contexts. Meanwhile, they resorted to others (e.g., negative willingness/ability, statement of alternative, expressing empathy) when refusing in low-status contexts. Statistically, the chi-squared test of independence indicates a statistically significant, very strong association between refusal strategies and variation in social situations ($\chi 2 = 95.978$, df = 8, p <.001, V =.417). Figure 4 shows the cells that contribute to the test's significance (Desagulier 2017). The positive residuals indicate the refusal strategies used in a higher-status context (statement of regret, wish, and giving excuses/ explanations) and the ones used in a lower-status context (expressing gratitude/appreciation and giving greetings).

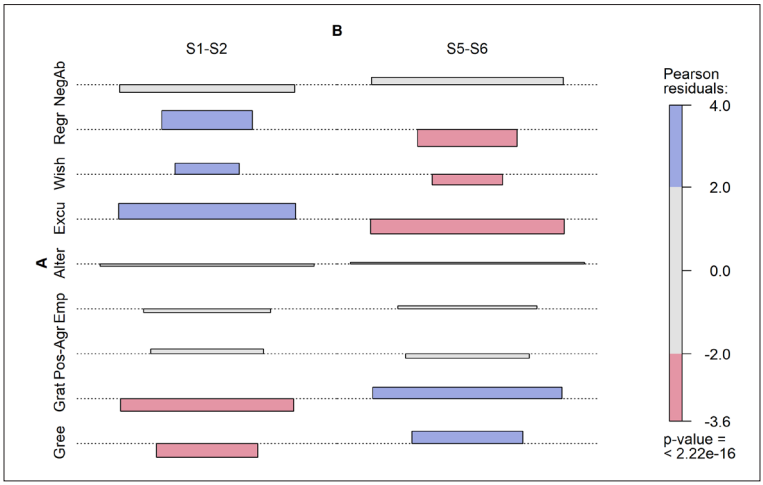


Figure 4 Association plot for refusal strategies in two situation sets. (NegAb = Negative ability; Regr = Regret; Excu = Excuse; Alter = Alternative; Emp = Empathy; Pos-Agr = Positive ability/feeling/opinion or agreement; Grat = Gratitude; Gree = Greeting)

4.4 Apology Strategies

Table 6 presents the apology strategies used in human and AI data.

Table 6 Apology strategies in GenAI and NES data

Apology Strategies	GenAI		NES	
	N	%	N	%
IFIDs	387	36.30	228	40.14
Explanation/Account/Justification	128	12.01	93	16.37
Responsibility	141	13.23	68	11.97
Repair	160	15.01	119	20.95
Forbearance	22	2.06	0	0.00
Concern	111	10.41	43	7.57
Thanking/Appreciation	47	4.41	0	0.00
Request	40	3.75	17	2.99
Self-dispraise	30	2.81	0	0.00
Total	**1066**	**100**	**568**	**100**

Overall, we note almost the same cluster of apology strategies in both data types. However, a few strategies are only present in the AI data (i.e., forbearance, thanking or appreciation, and self-dispraise). The chi-squared test of independence indicates a statistically significant association between apology strategies and data type ($\chi 2 = 14.763$, $df = 5$, $p = .011$, $V = .098$), with a small effect size. The residuals **[fig. 5]** show the cells that contribute to the significance of the test, all grey-shaded (Desagulier 2017). Still, from these small residuals, we discern that Responsibility, Concern, and Requests are frequently present in GenAI data, while Explanation and Repair are present in NES data.

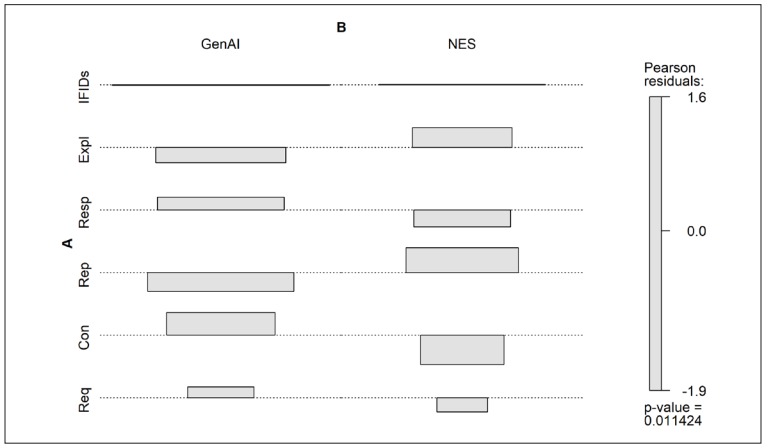


Figure 5 (Expl = Explanation; Resp = Responsibility; Rep = Repair; Con = Concern; Req = Request). Association plot for Apology Strategies

Examining apology performance in situation pairs and sets highlights speakers' pragmatic competence: opting for varied strategies relative to the social variables could mark sociopragmatic competence (Eslami et al. 2022). That said, we examine apology strategies (with intensifiers, alerts, and address terms) across two sets of socially different situations: Situations 5 (denting a neighbour's car) and 10 (bumping into a caretaker in a workplace) versus Situations 2 (arriving late for an important meeting with a colleague) and 9 (keeping friends waiting). Table 8 depicts these trends. The chi-squared test of association shows a statistically significant, strong association between chatbot performance across the two situation sets (χ^2 = 34.976, *df* = 9, p <.001; *V* =.245).

Table 8 Apology strategies in two situation sets

Apology Strategies	S5-S10		S2-S9	
	N	%	N	%
IFIDs	68	22.44	73	25.35
Explanation/Account/Justification	20	6.60	30	10.42
Responsibility	22	7.26	19	6.60
Repair	60	19.80	25	8.68
Forbearance	0	0.00	7	2.43
Concern	16	5.28	26	9.03
Minimizing offence	3	0.99	0	0.00
Thanking/Appreciation	1	0.33	13	4.51
Self-dispraise	21	6.93	12	4.17

Apology Strategies	S5-S10		S2-S9	
	N	%	N	%
+ 1 IFID	12	3.96	19	6.60
Intensifiers	61	20.13	49	17.01
Alerts/Address terms	18	5.94	13	4.51
Politeness markers	1	0.33	2	0.69
Total	**303**	**100**	**288**	**100**

Figure 6 shows the cells that contribute to the significance of the test. Despite the small difference, important observations still emerge. First, Explanation is provided for the situation set S2-S9 to justify why the speaker arrives late for the meeting (with a colleague/friend). Similarly, the chatbots expressed more concern in this situation set, which runs contrary to our expectations, as Concern is more expected in S5-S10. Moreover, using more than one IFID in S2-S9 also runs contrary to our expectations. As for 'Self-denigration', it is employed in the S5-S10 situation set to convey the speaker's carelessness and self-deficiency, as expected. Presumably, severe fractions may not require an 'all-purpose' explicit expression of apology (e.g., I'm sorry) (Bergman, Kasper 1993, 95), and speakers are more inclined to other strategies.

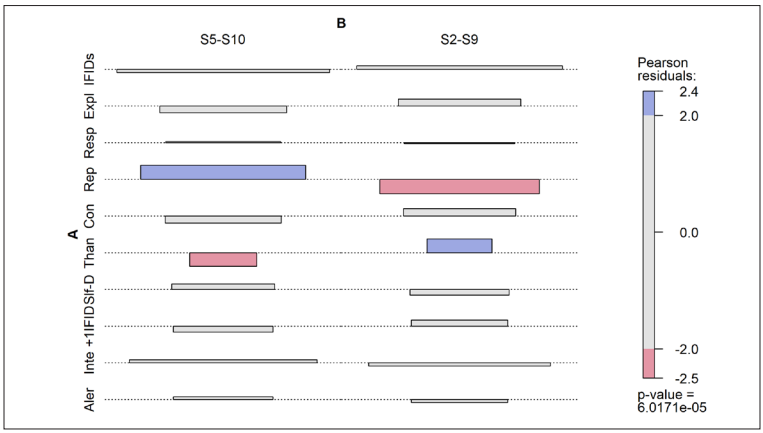


Figure 6 Association plot for apology strategies for S5-S10 vs. S2-S9. (Expl = Explanation; Resp = Responsibility; Rep = Repair; Con = Concern; Than = Thanking/gratitude; Slf-D = Self-dispraise; +1IFID = more than one IFID; Inter = Intensifier; Aler = Alerts/address terms)

5 Discussion

The fact that GenAI data included a more varied and larger set of requestive routine expressions should not come as a big surprise, given the fact that data from the benchmark study (i.e., Osuka 2017) is retrieved from a small homogeneous group of NES; meanwhile, GenAI data are meant to reflect the average speaker (cf. the high occurrence of certain apology responses in AI data in Gablasova et al. 2026). The non-statistically significant association between the use of five requestive routine expressions and data type shows the compatibility of AI and human data (RQ1). Meanwhile, the observation that certain requestive routine expressions are more present in NES data may be explained by the written training data of AI models (Gablasova et al. 2026) (RQ1). The resemblance between the two types of data concerning the use of the two main perspectives (cf. Chen et al. 2024) suggests that GenAI data can be suitable for instruction in EFL contexts (RQ1) (cf. studies on AI-based request instruction in EFL, e.g., Alfuraiji 2024; Sim et al. 2025; Sung, Kang 2024).

The absence of many refusal strategies (direct, indirect, or adjunct) in GenAI data (RQ1/2) corroborates previous findings on the underuse of pragmalinguistic resources (Gablasova et al. 2026) and the use of shorter responses (Lee, Cook 2024) in AI models. A plausible explanation is that GenAI may not possess the language-use experience/expectations of humans and their sociocultural underlying knowledge, needed for appropriate sociopragmatic output and interpretation of contextual cues (Godwin-Jones 2024; Lee, Cook 2024; Nolan 2025). It may also be linked to practicality: AI models avoid verbosity, as longer responses mean more operations and, therefore, more costs (see Wetton 2025) and the fact that some speech acts, like requests, are not supposed to be AI-initiated (Lee, Cook 2024).

The dominance of certain refusal strategies in GenAI (e.g., offering alternatives, expressing empathy/positive ability/feeling/opinion or agreement/gratitude) demonstrates the chatbots' empathetic behaviour, compared to the human assertive and dramatic performance (Allemi, Maemi 2011), leaning towards expressing regret and giving excuses and explanations (RQ2). This agrees with Moafian et al. (2019), who reported using expressing wish in a higher-status and alternative in a lower-status context. Compared with Allemi and Maemi (2011), the chatbots' performance appears to agree with native speakers (cf. Chen et al. 2024) in that more elaboration is offered in a high-status context, and gratitude is offered to a requester who is not higher in status (lower in this study and equal in Allemi, Maemi 2011). The use of regret with a higher status seems to diverge from native speaker performance (Allemi, Maemi 2011) and also diverges from regret use with a close interlocutor in native speaker data (Al-Sallal 2024). In addition, the

use of more gratitude/appreciation agrees with NES preferences in refusals addressed to someone close (Al-Sallal 2024). Despite the alignment of the AI performance with humans (cf. Chen et al. 2024), AI systems are still in need for further oral-language-based (Gablasova et al. 2026) and 'rule-based' (Godwin-Jones 2024) training on the pragmatics of the various verities of English, to be reliably used for L2 pragmatics instruction and testing (RQ2), which can be achieved through enhancing AI's nuanced cultural knowledge and contextual awareness (Kecskés, Dinh 2025; Nolan 2025), specifically for 'reactive' speech acts like refusals (compared to 'active' ones like requests) (Lee, Cook 2024, 12).

Overall, GenAI chatbots can produce the main apology strategies found in natural data (RQ1, cf. Chen et al. 2024), despite the disparity in the selection of when to use each in relation to social variables (e.g., power, degree of offence) (RQ2). For example, chatbots appear to over-acknowledge responsibility, which is a sensitive strategy for humans to assume explicitly (cf. El-Dakhs 2018, on the NES tendency to acknowledge responsibility in certain situations and to deny it in others). Likewise, Explanation seems a crucial semantic formula in native apologies (cf. Rabab'ah, Fowler Al-Hawamdeh 2020), a strategy chatbots may replace with others, such as Concern, Request, and Forbearance. Another example is explicit Self-dispraise, which is prevalent in AI data, closely related to 'admitting self-deficiency' (El-Dakhs 2018) or 'explicit self-blame' (Eslami et al. 2022). This suggests greater apprehension in AI apologies (Rabab'ah, Fowler Al-Hawamdeh 2020), which supports the limitation in chatbots' ability to process cultural subtleties (Kecskés, Dinh 2025).

The variation in the use of two main apology strategies (i.e., repair and thanking/appreciation) and less influential ones (explanation, concern, self-dispraise, and +1 IFID) is attributed to the situation and type of offence rather than to pragmatic competence (RQ2). As a case in point, the offence in the situation set S2-S9 (arriving late to a meeting) requires thanking the hearer for understanding the circumstances of the speaker, giving justifications/explanations, and expressing concern about the hearer's wasted time – disregarding social distance and power dynamics. As a result, this apology behaviour in the chatbots may not be attributed, as in human behaviour, to awareness of social variables, but rather to the type of offence committed (cf. O'Grady 2023, on AI models' limited sensitivity to pragmatic aspects of social interactions). The category where variation in the chatbot behaviour seems pragmatically driven is '+1 IFID' (despite the very small residual value) in the situation set S2-S9 (cf. Chen et al. 2024). Given the distinction between awareness versus awareness manifestation in apology production (Eslami et al. 2022, 52), this may indicate AI models' lack of awareness of social

norms, reflected in the inability to vary apology strategies in relation to social variables (RQ2).

The use of some strategies in GenAI data, like Forbearance, Thanking/Appreciation, and Self-dispraise, which are absent in human data, can be partly explained by the *prompting effect* (cf. 'the priming effect' in Lee, Cook 2024, 7). That is, asking the chatbot to provide more than one appropriate apology for a given scenario can prompt it to vary the strategies used in each apology, mostly based on statistical probability rather than human-like reasoning (Nolan 2025). Moreover, AI apologies may better fit a written genre, and few apologies were *email-styled*, reflecting the chatbots' training data (cf. Gablasova et al. 2026). Furthermore, AI chatbots may not be sensitive to sociolinguistic variation in expressing apology (e.g., English variety, gender, age, etc.), which can yield a dissimilar distribution of strategies when compared to human data.

6 Pedagogical Implications

We present a set of recommendations for EFL teachers and researchers. In agreement with Lee and Cook (2024, 12), AI chatbots can "generally [generate] appropriate apologies, requests, and refusals […] [that] can be a useful tool for language learners". It seems that the use of AI-generated data may be more appropriate for pragmalinguistic instruction and metapragmatic awareness raising than for sociopragmatic instruction, given the proven effectiveness of their pragmalinguistic output (e.g., Alfuraiji 2024; Sim et al. 2025; Sung, Kang 2024). That said, collaboration between teachers and researchers is essential: teachers can identify student needs, set learning objectives, and integrate AI data into teaching, while researchers provide the expertise to collect, analyse, and interpret AI linguistic data to inform instruction.

Generating language samples from AI agents for pragmatic instruction and research requires paying close attention to prompting:

1. Requesting more than one response can incite GenAI to vary responses linguistically rather than pragmatically.
2. Asking GenAI to include information about verbal behaviour and prosodic features.
3. Mentioning the English variety of the speaker (e.g., Australian, British, Nigerian) may not be helpful. In their current state, AI models may not be sensitive to sociolinguistic variation for pluricentric languages like English and Arabic (Godwin-Jones 2024; Lee et al. 2025).
4. Involving many AI models for data generation, but if choosing to use a single model, one needs to create separate sessions for each speech act generation task (cf. Lee, Cook 2024) and,

potentially, leave a longer time interval, as this may probably yield less repetitive/monotonous responses.

5. In case a large number of samples are required, you need to change the phrasing of the prompt, as this may yield more varied responses and help counter GenAI repetitive responses (cf. Kecskés, Dinh 2025).
6. Note that AI-generated speech acts may reflect a formal and literary tone, which aligns with a written *email-style* genre, and thus may not yield what the teacher is searching for.
7. GenAI word selection can be problematic and may make certain speech acts sound insincere/sarcastic; for example, apologising for taking someone's seat using the expression 'your throne'.
8. Between-bracket remarks and disclaimers included with AI-generated language samples are helpful metapragmatic resources for EFL teachers, which they can exploit in their teaching. Examples include:
    - **Requests/Gemini** warned: "It's important to remember that these are just suggestions, and the actual prosodic features used will vary depending on the individual speaker and their relationship with the other person".
    - **Apologies/Claude:** [these apologies] "combine formal politeness with characteristic Mancunian directness and self-deprecating acknowledgment of the inconvenience caused. The use of 'love' reflects the friendly Mancunian tendency to use terms of endearment even in formal service situations, while phrases like 'right pain,' 'mess you about,' and 'such a pest' show the typical British understatement and self-blame in awkward situations".

Below are two concrete teaching situations on how AI-generated pragmatic data can be used for instruction in EFL contexts, devised in accordance with the above recommendations.

Teaching Situation 1: Pragmalinguistic Dimension

Level: B2
Audience: Algerian EFL learners (L1 = Algerian Arabic, L2 = British English)
Aims: Thinking critically about the accuracy of AI content/language and its usefulness in learning pragmatics / Acquiring requestive routines and producing appropriate requests / Engaging in metapragmatic discussions on the request speech act, issues of appropriateness and politeness, and cross-cultural variation

First, the teacher prepares a list of requests uttered by native speakers in a real context (see Appendix A) collected from one of the available corpora (e.g., BNC) or elicited through tools like DCT and role-play (the latter could be sought in previous studies on requests, e.g., by a collaborating researcher). Second, the teacher presents the students with a request situation and then incites them to write an AI prompt (see Appendix B) to generate a certain number of requests. Third, the teacher advises students to use more than one AI model to generate the pragmatic data and also to provide the AI model with all the necessary information (e.g., the relationship between interlocutors, the formality of the situation); the first drafts of prompts can be discussed and edited before they are submitted (e.g., students should ask the AI model to close the request with an appreciation token). The prompt below is for requesting a professor to write a recommendation letter (Osuka 2017):

> ***Potential Prompt:*** *You are a student studying at a British university in London for two years. You are applying for a scholarship and travel grant to attend an international conference at an American university. You therefore need to approach your teacher/supervisor, Professor McInnes, who knows you well and is often a supportive faculty member, and politely ask them to write a letter of recommendation for you. Explain why you need this letter, and let them know that you will never forget this favour. Provide information on the verbal behaviour and prosodic features that accompany such requests in real conversations in British English. Generate [e.g., five] appropriate formal requests.*

Fourth, the students are asked to juxtapose the human and AI requests, then a metapragmatic discussion is initiated, which can be guided by the following questions:

1. What are the identified similarities and disparities between the human and AI requests or requests by different AI models (e.g., verbosity, mode: written/spoken, register: formality/style)?
2. Could AI-generated requests be perceived as appropriate when they are uttered in real situations? Why or why not?
3. Do you find AI between-bracket explanations/comments useful?
4. Are there any words/expressions that sound unnatural to you in the AI output and, thus, need editing?
5. Could you provide an adequate translation of one of these requests into (standard/colloquial) Arabic?

Fifth, working collaboratively and with teacher support, learners can engage in role-plays, taking the role of a requester and a receiver:

first with an AI model and then with a classmate (cf. Sim et al. 2025). Then, they reflect on the experience (e.g., benefits/limitations of AI responses, real-time production/processing of the request)

Teaching Situation 2: Sociopragmatic Dimension

Level: C1
Audience: Algerian EFL learners (L1 = Algerian Arabic, L2 = American English)
Aims: Thinking critically about the accuracy of AI content/language and its usefulness in learning pragmatics / Acquiring strategies and expressions for appropriate refusals / Engaging in metapragmatic discussion on the refusal speech act, issues of appropriateness and politeness, and cross-cultural variation

First, the teacher prepares a list of refusals produced by native speakers in real contexts (see Appendix A), where one is a convenient refusal situation and the other a face-threatening one. These examples can be collected from one of the available corpora (e.g., COCA) or elicited through tools like DCT and role-play (the latter could be sought in previous studies on refusals, e.g., by a collaborating researcher). Second, the teacher presents the students with two refusal situations (e.g., in response to an invitation) and then incites them to write an AI prompt (see Appendix B) to generate a certain number of refusals for each scenario, preferably from many AI models; if only one model is used, they should create different sessions for each refusal and allow a time interval. Students should provide the AI model with all necessary information (e.g., the relationship between the interlocutors, the type of favour asked); first drafts of prompts can be discussed and edited before submission (e.g., emphasising the importance of asking the AI model to include excuses and reasons). Below, the first prompt is about refusing a snack offered by a friend (Allemi, Maemi 2011), a convenient situation, and the second is about refusing a boss's request to spend an extra hour or two to finish the work (Moafian et al. 2019), a difficult situation:

> ***Potential Prompt 1:*** *You are two American friends in your thirties who have known each other since childhood. You are at your friend's home watching TV, having already had lunch out before arriving. Your friend offers you a snack. Explain why you have to refuse the offer and thank them for it. Provide information on the verbal behaviour and prosodic features that accompany such refusals in real conversations in American English. Generate [e.g., five] appropriate informal refusals.*

> ***Potential Prompt 2:*** *In an American company, you are at the office in a meeting with your boss. It is nearly the end of the day, and you want to leave work. Your boss calls you and requests: "If you don't mind, I'd like you to spend an extra hour or two this evening so that we can finish this work". As an American English speaker, you respond by appropriately refusing the request. Provide information on the verbal behaviour and prosodic features that accompany such refusals in real conversations in American English. Generate [e.g., five] appropriate formal refusals.*

Fourth, the students juxtapose human and AI refusals produced for the convenient and challenging situations. Then, a metapragmatic discussion is initiated on the variation of the refusals, as guided by the following questions:

1. Is there any observed important variation in refusals produced for the two situations in both human and AI datasets (e.g., more (in)direct, longer refusals, more semantic formulas, more appreciation tokens)?
2. Could AI-generated refusals be perceived as appropriate when they are uttered in real situations? Why or why not?
3. Do you find the AI between-bracket explanations/comments useful?
4. Do you find descriptions of prosodic features and non-verbal behaviour logical/useful? (e.g., "Give a small, apologetic shrug and soften your eyes", DeepSeek)
5. Are there any words/expressions that sound unnatural to you in the AI output and, thus, need editing? (e.g., "I want to want them" / "a hard stop", DeepSeek)
6. Could you provide an adequate translation of one of the refusals into (standard/colloquial) Arabic?

Fifth, working collaboratively and with help from the teacher, learners engage in role-plays, taking the role of a request/invitation initiator and a receiver; first, with an AI model (cf. Gablasova et al. 2026) and then with a classmate. Then, let them reflect on the experience (e.g., benefits/limitations of AI responses, real-time production/processing of refusals).

7 Conclusion

In the present study, we generated language samples from AI assistants (ChatGPT, Gemini, Copilot, DeepSeek, and Claude) on four pragmatic aspects: requestive routine expressions, request perspective (pragmalinguistic aspects), and refusal and apology strategies (sociopragmatic aspects), then compared them with human data

(from selected peer-reviewed published studies). The findings showed that, for pragmalinguistics, AI-generated data could be really helpful language samples for EFL learners both in and out of the classroom, provided that AI systems are carefully prompted and the output is critically evaluated. In terms of sociopragmatics, GenAI data did not always resemble human data (mainly in refusal and apology strategies and their variation according to social variables). This suggests that AI-generated pragmatic data may only be helpful for the first phases of pragmatic instruction (i.e., metapragmatic awareness raising, exposure to pragmalinguistic resources). For sociopragmatic conventions and interpreting contextual cues, teachers and learners need to examine AI-generated language samples carefully and use them with caution.

Despite the valuable insights proffered in this study, a major limitation must be acknowledged. The study relied on relatively small datasets built from AI chatbots and on native speaker data from benchmark studies rather than data collected by the author, which may affect category identification and the classification of the features studied. The study examined only selected pragmatic features; therefore, other features (e.g., obligation to apologise, the degree of imposition, and response length) are also worth studying, as is the effect of an AI-based pragmatic instruction on L2 pragmatic development and assessment.

Appendices: A. DCT Situations

Osuka 2017

1. Asking for an extra pen from a friend in the classroom
2. Asking the professor to speak louder in a lecture hall
3. Ask a professor to write a recommendation letter for you

Ogiermann, Bella 2020

1. Ring up a fellow student to ask if he can allow you to copy his notes

Moafian et al. 2019

1. Refusing a boss's request to spend an extra hour or two to finish the work
2. Refusing a school manager's request to handle a class of a colleague teacher who is unable to attend his class
3. Refusing to lend your notes to a classmate
4. Refusing to lend your car to a friend
5. Refusing a teacher's request for a salary adjustment in return
6. Refusing to re-administer the midterm exam to a student

Rabab'ah, Fowler Al-Hawamdeh 2020

1. Apologising for being late in returning a student's essay
2. Apologising for being half an hour late for an important meeting with a colleague at work
3. Apologising for changing your mind after the food has already been served
4. Apologising for accidentally bumping into an elderly lady at a department store, causing her to spill her packages
5. Apologising for denting your neighbour's car while reversing
6. Apologising for yawning while in conversation with an older, respected colleague
7. Apologising for taking another passenger's seat on a plane
8. Apologising for mispronouncing a colleague's name during an official meeting
9. Apologising for forgetting to meet your friends for coffee and keeping them waiting
10. Apologising for running into a caretaker, causing everything to fall on the floor

B. Selected Prompts

1. You are attending a class at university. You want to take notes, but you left your pen case at home. One of your friends is sitting next to you and might have an extra pen. What would you say in this scenario between two US students (please indicate the prosodic features and the speaker's non-verbal behaviour, and give up to five possible requests)?
2. You are at the office in a meeting with your boss. It's closing at the end of the day, and you want to leave work.
   Boss: If you don't mind, I'd like you to spend an extra hour or two tonight so that we can finish up with this work.
   You: (A Canadian English speaker) respond and refuse the request appropriately (please, give up to ten possible responses):
3. You are an educated person (university teacher), aged between 30 and 70 years old, who is based in Manchester and speaks Mancunian British English. As you are two weeks late returning a student's essay, you need to apologise to him/her. How would you apologise to your student in this formal situation? [Please give the six most likely apology forms]

C. Selected AI Examples

1. Hey Alex, any chance you've got a spare pen I could borrow? Totally spaced on mine this morning [Gemini]
2. So, I managed to come to class without a pen… You wouldn't happen to have a spare, would you? [ChatGPT]

3. Professor, I'm applying for a study abroad program and would greatly appreciate it if you could write a recommendation letter for me. [Copilot]
4. Hey, I usually don't lend my notes out, as I find it helps me to rewrite them to solidify the information. But I can tell you what the main points were from that class if you like. [Gemini]
5. I'd love to help, but I'm not able to take on the class today. I've got a prior engagement that I can't change. Let me know if there's another way I can assist. [DeepSeek]
6. Hi [Student's Name], I'm really sorry for the delay in getting your essay back to you. I know I'm two weeks late and that's not on purpose. I've had a bit of a nightmare with my workload lately, and it's meant I've fallen behind. I'll be marking it as a priority and I'll get it back to you as soon as I can. [Gemini]
7. I'm really sorry, mate – I've gone and dented your car while reversing. Totally my fault. I'll cover the repair, of course. [ChatGPT]
8. Oh God, I'm such an idiot – I've just realised I've stood you up completely! I'm dead sorry, that's shocking behaviour from me. Let me buy you both dinner to make up for it, seriously. [Claude]

Bibliography

Alfuraiji, W.L.F. (2024). "Enhancing Language Pragmatics Instruction through Artificial Intelligence: A Mixed-Methods Study". *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 12, 151-61.

Al-Kahtani, S. (2005). "Refusal Realizations in Three Different Cultures: A Speech Act Theoretically-Based Cross-Cultural Study". *Journal of King Saud University*, 18, 35-57.

Allami, H.; Naeimi, A. (2011). "A Cross-Linguistic Study of Refusals: An Analysis of Pragmatic Competence Development in Iranian EFL Learners". *Journal of Pragmatics*, 43(1), 385-406. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.010.

Al-Sallal, R.E. (2024). "Pragmatic Analysis of Refusal Strategies in Spoken English of Bahraini and Indian L2 learners". *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 2321682. https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2321682.

Beebe, L.M.; Takahashi, T.; Uliss-Weltz, R. (1990). "Pragmatic Transfer in ESL Refusals". Robin C.S.; Elaine S.A.; Stephen D.K. (eds), *Developing Communicative Competence in Second Language*. New York: Newbury House, 55-73.

Bergman, M.L.; Kasper, G. (1993). "Perception and Performance in Native and Non-Native Apology". Gabriel, K; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*. New York; Oxford: Oxford University Press, 82-107

Blum-Kulka, S.; House, J.; Kasper, G. (eds) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Bojić, L.; Kovačević, P.; Čabarkapa, M. (2025). "Does GPT-4 Surpass Human Performance in Linguistic Pragmatics?". *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 794. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04912-x.

Brown, P.; Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chan, C.K.Y.; Colloton, T. (2024). *Generative AI in Higher Education: The ChatGPT Effect*. New York; London: Routledge.

Chang, Y.F. (2011). "Interlanguage Pragmatic Development: The Relation between Pragmalinguistic Competence and Sociopragmatic Competence". *Language Sciences*, 33, 786-98. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.02.002.

Chang, Y.F.; Ren, W. (2020). "Sociopragmatic Competence in American and Chinese Children's Realization of Apology and Refusal". *Journal of Pragmatics* 164, 27-39. https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2020.04.013.

Chapelle, C.; Beckett, G.; Gray, B. (eds) (2025). *Researching Generative AI in Applied Linguistics*. Ames, Iowa: Iowa State University Digital Press.

Chen, X.; Li, J.; Ye, Y. (2024). "A Feasibility Study for the Application of AI-Generated Conversations in Pragmatic Analysis". *Journal of Pragmatics*, 223, 14-30. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2024.01.003.

Coulmas, F. (1981). *Conventional Routine, Exploration in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. The Hague: Mouton.

Desagulier, G. (2017). *Corpus Linguistics and Statistics with R*. Cham: Springer International Publishing.

El-Dakhs, D.A.S. (2018). "Investigating the Apology Strategies of Saudi Learners of English". *Pragmatics and Society*, 9, 598-625. https://doi.org/10.1075/ps.16048.eld.

Eslami, Z.R.; Raeisi-Vanani A.; Anani Sarab, M.R. (2022). "Variation Patterns in Interlanguage Pragmatics: Apology Speech Act of EFL Learners vs. American Native Speakers". *Contrastive Pragmatics*, 4, 27-63. https://doi.org/0.1163/26660393-bja10068.

Gablasova, D.; Harding, L.W.; Brezina, V.; Hazelhurst, E.T.; O'Sullivan, B.; Spiby, R. (2026). "Evaluating Chatbot Authenticity in Simulations of Spoken Interaction: Demonstrating the Utility of Corpus-Based Methods for Development and Validation". *Language Testing*, 1-30. https://doi.org/10.1177/026553222614537.

Gemini FAQ. (2025). *Gemini Help Page*. https://gemini.google.com/faq.

Goss-Sampson, M.A. (2020). *Statistical Analysis in JASP 0.14: A Guide for Students*. London: University of Greenwich.

Kádár, D.Z.; Zhou, L. (2021). "Self-Denigration in 21st Century Chinese". *Journal of Politeness Research*, 17, 265-89. https://doi.org/10.1515/pr-2018-0043.

Kasper, G.; Blum-Kulka, S. (eds) (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Kecskés, I.; Dinh, H. (2025). "'ChatGPT for Intercultural Pragmatic Learning? Potentially, But Not Yet' – The Question of Using AI to Develop Students' Intercultural Pragmatic Competence". *Intercultural Pragmatics*, 22, 369-97. https://doi.org/10.1515/ip-2025-2008.

Lee, B.J.; Cook, D.R. (2024). "Exploring the Potential of AI for Pragmatics Instruction". *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3), 1521. https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1521.

Lee, S.; Jeon, J.; McKinley, J.; Rose, H. (2025). "Generative AI and English Language Teaching: A Global Englishes Perspective". *Annual Review of Applied Linguistics*, 45, 85-108. https://doi.org/10.1017/S0267190525100184.

Moafian, F.; Yazdi, N.; Sarani, A. (2019). "The Refusal of Request Speech Act in Persian, English, and Balouchi languages: A Cross-Cultural and Cross-Linguistic Study". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60, 255-85. https://doi.org/10.1515/iral-2018-0357.

Nolan, B. (2025). "What Does '*I will, yeah!*' Mean? Can Chatbots Do Pragmatics?". *Intercultural Pragmatics*, 22, 399-438. https://doi.org/10.1515/ip-2025-2009.

O'Grady, S. (2023). "An AI Generated Test of Pragmatic Competence and Connected Speech". *Language Teaching Research Quarterly*, 37, 188-203. https://doi.org/10.32038/ltrq.2023.37.10.

Ogiermann, E.; Bella, S. (2020). "An Interlanguage Study of Request Perspective: Evidence from German, Greek, Polish and Russian Learners of English". *Contrastive Pragmaticsi*, 1, 180-209. https://doi.org/10.1163/26660393–BJA10003.

Olshtain, E. (1989). "Apologies across Languages". Blum-Kulka, S.; House, J.; Kasper G. (eds), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 248-73.

OpenAI. (2025). *How Your Data Is Used to Improve Model Performance*. https://help.openai.com/en/articles/5722486-how-your-data-is-used-to-improve-model-performance.

Osuka, N. (2017). "Development of Pragmatic Routines by JAPANESE Learners in a Study Abroad Context". Kecskés I.; Assimakopoulos, S. (eds), *Current Issues in Intercultural Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 275-96.

Posit Team. (2025). *RStudio: Integrated Development Environment for R* (Version 2025.09.0). [Software]. http://www.posit.co/.

Rabab'ah, G.; Fowler Al-Hawamdeh, R. (2020). "Apologies in Arabic and English: A Cross-Cultural Study". *Journal of Psycholinguistic Research*, 49, 993–1009. https://doi.org/10.1007/s10936-020-09723-6.

Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-32. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

Sim, S.; Kim, Y.; Ku, K. (2025). "Exploring Generative AI as a Roleplay Interlocutor in L2 Task-Based Pragmatics Learning: Comparing ChatGPT-Learner and Technology-Mediated Peer Interactions". *TESOL Quarterly*, 59, 86-116. https://doi.org/10.1002/tesq.70010.

Sung, M-C.; Kang, S. (2024). "Developing AI Chatbots for Pragmatic Instruction of Korean Secondary L2 English Learners". *Korea Journal of English Language and Linguistics*, 24, 441–459. https://doi.org/10.15738/kjell.24..202405.441.

Timpe-Laughlin, V.; Sydorenko, T.; Dombi, J. (2024). Human versus Machine: Investigating L2 Learner Output in Face-to-Face versus Fully Automated Role-Plays. *Computer Assisted Language Learning* 37, 149-78. https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2032184.

Wetton, D. (2025). "Saying Thank You to ChatGPT Could Cost OpenAI Tens of Millions of Dollars". *CodeElevation*. https://medium.com/codeelevation/saying-thank-you-to-chatgpt-could-cost-openai-tens-of-millions-of-dollars-8fbe0aad2288.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Dentro/fuori la classe di lingua: il potenziale della pedagogia del service-learning nel panorama dell'educazione linguistica plurilingue per il XXI secolo

Giorgia Fattori
Università Ca' Foscari di Venezia, Italia

Abstract Grounded in theoretical calls for civic, democratic, and action-oriented approaches to education, this paper frames service-learning (SL) as an effective pedagogy for addressing contemporary global challenges. These features align with the action-oriented approach of the CEFR and the multilingual turn in educational linguistics, emphasizing the necessity of embedding civic goals within language learning. Building on this common ground, this article explores the implementation of SL for plurilingual education in school settings, mapping its theoretical basis and identifying key research directions to address existing empirical gaps.

Keywords Service-learning. Action-oriented approach. CEFR. Global citizenship education. Plurilingual education. Competences for democratic culture.

Sommario 1 Ripensare l'educazione nel XXI secolo. – 2 Il service-learning per un'educazione fondata sulla solidarietà. – 3 Ripensare l'educazione linguistica per il XXI secolo. – 4 Service-learning e educazione linguistica: alcune convergenze. – 5 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2026-08-01
Accepted 2026-09-19
Published 2026-11-05

Open access
© 2026 Fattori | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/004

1 Ripensare l'educazione nel XXI secolo

Il panorama socioculturale del XXI secolo invita a ripensare l'educazione per renderla significativa rispetto alle sfide del mondo globale. Educare, nel suo significato più autentico, significa accompagnare la persona verso una crescita integrale e continua; occorre pertanto rinnovare i processi educativi in risposta alle trasformazioni del contesto attuale (Culcasi 2025).

Tale istanza è ampiamente argomentata nel documento UNESCO (2015b) *Rethinking Education,* dove si evidenzia come la complessità, fluidità e interdipendenza che contraddistingue il contesto odierno mettano in crisi il paradigma educativo tradizionale basato sulla semplice trasmissione di conoscenze tecniche, evidenziando l'urgenza di sviluppare competenze sociali e civiche orientate al bene comune. Come sottolinea Culcasi (2025, 18-19), richiamando Morin (2001), si tratta di promuovere un cambio di paradigma educativo passando dal modello della semplificazione a quello della complessità, in grado di cogliere le relazioni tra i fenomeni e favorire una riflessione critica sulla realtà.

In questo quadro, l'educazione alla cittadinanza assume un ruolo centrale e richiede di ridefinirne il costrutto. Secondo Fiorin (2024), infatti, la cittadinanza si esplica oggi sulla tensione tra dimensione globale e locale. L'estremizzazione di questi poli rischia di condurre a una globalizzazione che annulla le peculiarità locali o a localismi di difesa da una globalizzazione minacciosa. Diventa quindi necessario abbracciare il concetto di 'cittadinanza globale' che integra tutti i livelli dell'esperienza umana (locale, nazionale, continentale e mondiale), individuando nel senso di appartenenza alla comune famiglia umana il punto di sintesi per abitare in modo edificante entrambe le polarità.

1.1 Nuove prospettive pedagogiche in chiave civica e globale

Questa riflessione viene proposta anche in un documento UNESCO (2015a, 4) dove si definisce la cittadinanza globale come il senso di appartenenza ad un'umanità comune, evidenziando l'interdipendenza economica, politica e socioculturale che lega la dimensione locale a quella globale. Su questo orizzonte deve poggiare il ripensamento educativo necessario nel panorama odierno, riconoscendo nell'educazione quel potenziale trasformativo capace di far convergere la polarità locale e globale, guidando gli studenti ad agire come cittadini del mondo (Fiorin 2024, 11). Tale valore è ribadito dal Rapporto UNESCO (2021) *Reimagining our Futures Together: a New Social Contract for Education*, che integra nel dibattito educativo l'impegno sociale: l'educazione agisce come motore di trasformazione personale ma anche sociale

a sostegno del bene comune, seguendo un'etica di cura, reciprocità e solidarietà. Si definisce così la prospettiva di 'ecosistema educativo' che unisce enti formativi e territorio in un'alleanza educativa basata sulla co-progettazione comunitaria e la corresponsabilità educativa (Culcasi 2025, 21).

In questo orizzonte, il framework UNESCO (2015a, 15) costituisce una bussola teorico-operativa in cui il costrutto di cittadinanza globale è definito in termini di atteggiamenti, valori, competenze e conoscenze trasversali, strutturando l'apprendimento nella sua componente cognitiva, socio-emozionale e comportamentale **[fig. 1]**. Questo modello prevede un approccio all'apprendimento di matrice trasformativa rispetto alla realtà. Centrale è infatti l'attivismo degli studenti che deve permeare ogni scelta educativo-didattica, affinché questi contribuiscano alla costruzione di un mondo più giusto e pacifico senza attendere la vita adulta.

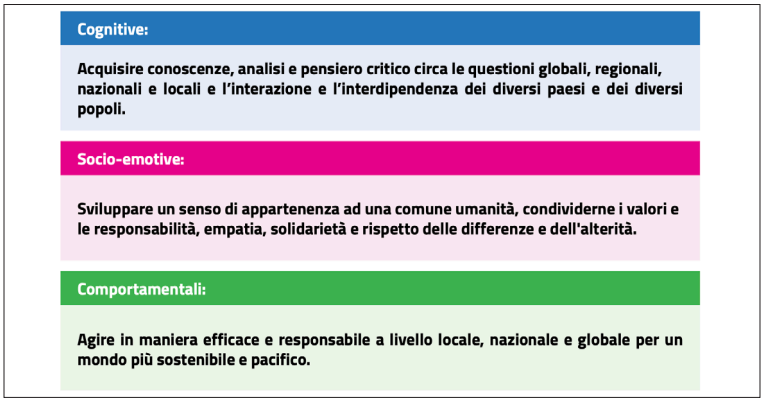


Figura 1 Dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale nelle rispettive componenti cognitiva, socio-emotiva e comportamentale dell'apprendimento (UNESCO 2015a,15)

1.2 Nuove prospettive pedagogiche in chiave democratica: il ruolo dell'educazione linguistica

Analogamente al modello di cittadinanza globale, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe 2018a) articola le venti competenze per una cultura democratica in valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche **[fig. 2]**. Il quadro si contraddistingue per il legame esplicito con l'educazione linguistica (EL), richiamata nella valorizzazione della diversità culturale, nell'apertura all'alterità e nello sviluppo di abilità comunicative, plurilingui e critiche.

Questo nesso è ripreso dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa (2022) *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica*, che attribuisce all'EL plurilingue un ruolo chiave nel garantire pari opportunità educative e civiche e nel formare una forma mentis plurilingue indispensabile per la democrazia (Beacco 2025). Risulta quindi prioritario che il rinnovamento educativo odierno investa l'EL attraverso approcci pedagogici e metodologie coerenti con le sfide educative attuali.

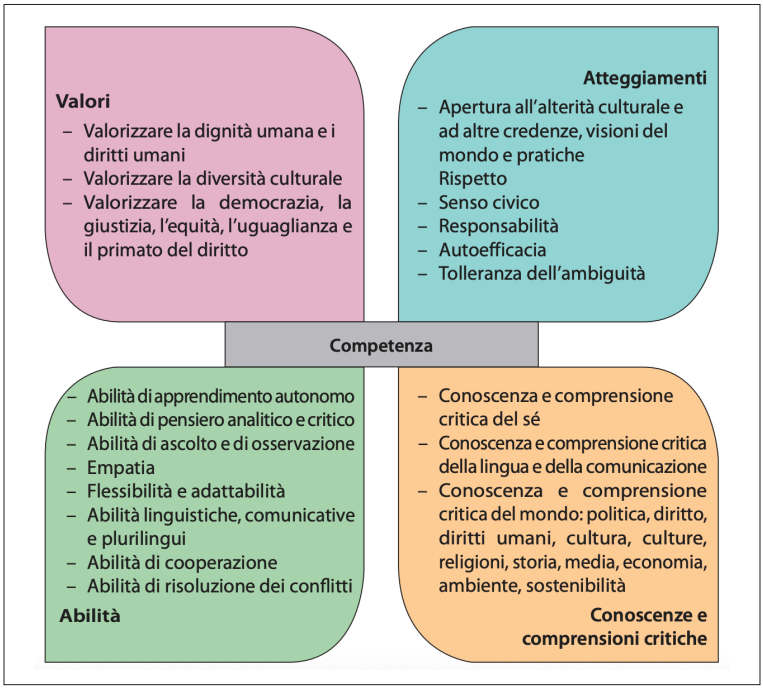


Figura 2 Le 20 competenze per una cultura democratica nella versione italiana (Consiglio d'Europa 2021)

2 Il service-learning per un'educazione fondata sulla solidarietà

Per tradurre sul piano operativo le riflessioni teoriche finora delineate, la guida all'implementazione del Consiglio d'Europa (2018b) individua gli approcci pedagogici più efficaci per promuovere una cultura democratica e svilupparne le relative competenze. Tra questi spicca il service-learning (SL), richiamato anche dal Rapporto UNESCO (2021, 52) come approccio fondato su solidarietà e cooperazione.

In questa proposta pedagogica, gli studenti diventano protagonisti di progetti comunitari nei quali identificano i bisogni del territorio attraverso una diagnosi partecipativa, per poi co-progettare e realizzare interventi solidali in sinergia con dei partner comunitari. I docenti operano all'interno del processo come facilitatori e guide (Culcasi 2025, 27). Le azioni di servizio non si configurano come interventi isolati o estemporanei, bensì come percorsi sistemici ad ampio coinvolgimento comunitario, sia nella fase di analisi sia in quella di risposta ai bisogni.

2.1 Il service-learning come proposta pedagogica

I progetti di SL si distinguono dal volontariato per la presenza di una duplice intenzionalità: solidale, legata agli obiettivi di servizio, e curricolare, legata all'apprendimento. Ciò che caratterizza il SL e lo differenzia da altre forme di apprendimento esperienziale, infatti, è la perfetta integrazione tra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento disciplinari e trasversali (Tapia 2022). In questa prospettiva, le competenze già acquisite garantiscono qualità al servizio offerto che, a sua volta, sollecita l'acquisizione di nuove competenze e conoscenze (Furco 1996), alimentando un 'circolo virtuoso' tra servizio e apprendimento (Tapia 2022, 27).

Le discipline si configurano così come strumenti per interrogare la realtà, sviluppare pensiero critico e agire, abbattendo le pareti dell'aula e creando un continuum educativo tra scuola e comunità (UNESCO 2021, 52). L'incontro con la realtà, intesa come spazio e oggetto educativo, richiede nella sua complessità di coniugare la dimensione locale con quella globale, indispensabile per comprendere i bisogni locali alla luce di dinamiche globali. Questo approccio sposta l'apprendimento su un piano 'GloCale'[1] (Andrian 2024, citato in Culcasi 2025, 28), promuovendone la significatività in un autentico esercizio di cittadinanza globale (Fiorin 2016).

Il SL viene definito un approccio *process-oriented* poiché permette di sviluppare competenze democratiche proprio a partire dalla prospettiva pedagogica che orienta i processi coinvolti nell'apprendimento (Council of Europe 2018b, 36). In quanto proposta pedagogica, infatti, il SL presuppone una precisa visione educativa fondata su principi chiave: servizio solidale nella comunità, integrazione curricolare, protagonismo giovanile e riflessione critica (Tapia 2022, 29). Queste radici pedagogiche richiamano l'educazione civica di John Dewey, l'educazione problematizzante ed emancipatoria

1 Per un approfondimento sul concetto di 'GloCale' in relazione alla pratica e alla ricerca nell'ambito del Service-Learning si rimanda ad Andrian 2024.

di Paulo Freire[2] e l'esperienza educativa di Don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana. L'esempio di quest'ultimo, in particolare, ci ricorda come le sfide educative richiedano prima di tutto un rinnovamento della cultura pedagogica e, solo di conseguenza, un coerente ripensamento metodologico-didattico (Culcasi 2025, 35; Fiorin 2016, 62).

2.2 Progettare e implementare 'itinerari' di service-learning: indicazioni metodologiche

Nella sua trasposizione metodologica, il SL adotta metodologie che favoriscono il protagonismo degli studenti, la cooperazione, il coinvolgimento comunitario e l'esplorazione riflessiva della realtà orientata al *problem solving* come nell'apprendimento basato su progetti. Pur condividendo varie caratteristiche con quest'ultimo, il SL si distingue per la centralità attribuita al principio di solidarietà e alla partecipazione comunitaria (UNESCO 2021, 52).

Il modello di progettazione didattica del SL per il contesto italiano (figura 3; Giunti et al. 2024, 19) nasce da un lavoro di ricerca congiunto che, negli ultimi dieci anni, ha coinvolto il gruppo di ricerca di Italo Fiorin e colleghi, scuole innovatrici, INDIRE e delle iniziative del Ministero dell'Istruzione (Giunti et al. 2024, 8). Tale modello è un adattamento del framework latino-americano di María Nieves Tapia (2006) che, insieme ad Andrew Furco, è tra le voci più autorevoli sul SL in contesto internazionale. Presentato in prima istanza da Fiorin e colleghi (Rossa 2016, 74) e successivamente introdotto nelle linee guida proposte da INDIRE (Giunti et al. 2024), questo modello definisce un progetto di SL come un 'itinerario' suddiviso in cinque fasi **[fig. 3]**:

- **Motivazione (A)**: si definiscono le motivazioni personali e istituzionali per realizzare un progetto di SL a partire da un problema o quesito sollevato da studenti, docenti, famiglie o comunità;
- **Diagnosi (B)**: si analizza la realtà, si ascoltano i rappresentanti comunitari per identificare i bisogni percepiti in un'ottica partecipativa;
- **Ideazione e pianificazione (C)**: si definiscono gli obiettivi di servizio, allineandoli a quelli di apprendimento, i tempi, ruoli ed eventuali alleanze con partner comunitari;

2 Per un approfondimento sull'influenza del pensiero di John Dewey e Paulo Freire rispetto all'approccio pedagogico del SL si rimanda al capitolo due del libro di Culcasi (2025).

- **Esecuzione (D)**: si realizzano le attività di servizio e si sviluppano i contenuti disciplinari, con l'insegnante nel ruolo di raccordo tra servizio e apprendimento;
- **Chiusura (E)**: si riflette insieme (studenti, partner comunitari, insegnanti, altri attori) valutando contenuti appresi, qualità dell'intervento, impatto del percorso. Si realizza una celebrazione conclusiva per condividere con la comunità l'esperienza e le prospettive future.

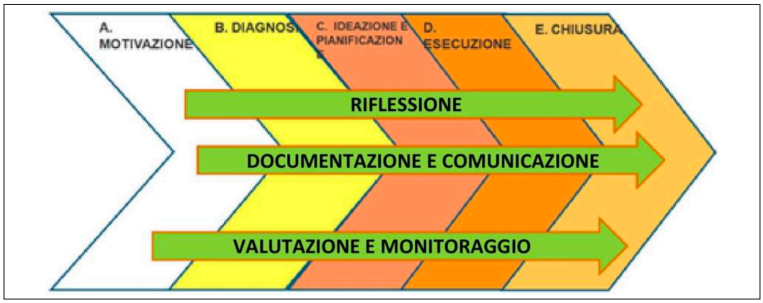


Figura 3 Modello di progettazione per il SL nel contesto italiano proposto da Giunti e colleghi (2024, 19) e precedentemente presentato da Fiorin (2016) partendo dal modello di Tapia (2006)

L'intero itinerario è attraversato da tre processi trasversali[3] che possono avvenire contestualmente e che coinvolgono tutti gli attori del progetto:

1. **Riflessione critica e sistematica:** è un elemento che contraddistingue il SL e permette di connettere gli apprendimenti formali con la pratica, sviluppando comprensione profonda, senso critico e consapevolezza; permette altresì di valutare l'andamento del progetto e dell'apprendimento e di distanziarsi dal proprio agire per riflettere criticamente su di esso, dando voce al risvolto emotivo e ad eventuali domande che sorgono dall'incontro con la realtà (Tapia 2020).
2. **Documentazione:** abilita spazi di riflessione e valutazione per la comunicazione del progetto; prevede la registrazione sistematica, la sistematizzazione dei contenuti per costruire una narrazione collettiva in cui far emergere i significati personali e di gruppo, la diffusione dell'esperienza (Culcasi 2025, 72).
3. **Valutazione:** è intesa come processo continuo e partecipativo che coinvolge docenti (valutazione degli apprendimenti),

3 Per un approfondimento sui processi trasversali e sugli strumenti utilizzabili in essi si rimanda ai capitoli tre e quattro del libro di Culcasi (2025).

> partner comunitari (qualità del servizio) e studenti; attraverso molteplici strumenti utilizzati in diversi momenti del progetto, essa rileva l'apprendimento degli studenti (dimensione cognitiva, attitudinale, riflessiva), lo sviluppo della responsabilità civica, la crescita professionale degli attori coinvolti e l'impatto istituzionale sulla comunità (Culcasi 2025, 74).

In conclusione, il SL promuove competenze trasversali e partecipazione civica negli studenti (Culcasi, Fontana Venegas 2023), avvicinando scuola e comunità e rafforzando il ruolo sociale e trasformativo della scuola nel territorio. In linea con il ripensamento educativo odierno, il SL si pone come riferimento pedagogico significativo anche per l'educazione linguistica.

3 Ripensare l'educazione linguistica per il XXI secolo

Agli inizi del nuovo secolo, il CEFR (Council of Europe 2001) e il successivo Volume Complementare (Council of Europe 2018c) hanno introdotto l'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue, fondato sul protagonismo degli studenti e sull'impiego di scenari che simulano usi reali delle lingue, delineando una visione complessa e dinamica dell'educazione linguistica (EL) (Piccardo et al. 2019).

In continuità con questa prospettiva, diversi studiosi hanno evidenziato l'esigenza di un rinnovamento curricolare dell'EL per rispondere alle sfide del mondo globale. Nello specifico, hanno evidenziato la 'responsabilità etica e morale' di questa disciplina nel contribuire alla cittadinanza globale, valorizzandone la dimensione civica intrinseca (Bringle, Clayton 2022; Porto 2018). Secondo tali autori, l'insegnamento linguistico deve quindi integrare lo sviluppo di competenze tecnico-linguistiche con traguardi educativi orientati alla cittadinanza globale (Menegale 2024; Rauschert 2022, 110). In sintonia con i framework dell'UNESCO (2015a) e del Consiglio d'Europa (2018b), tale integrazione richiede di promuovere l'attivismo e il protagonismo degli studenti, in piena coerenza con i principi metodologici del CEFR.

3.1 Apprendimento linguistico significativo: implicazioni metodologiche in chiave civica e sociale

La prospettiva civica e sociale dell'EL ha favorito il consolidamento di specifiche metodologie, quali l'*intercultural citizenship education* (ICE; Rauschert, Byram 2017), l'integrazione CLIL-educazione alla

cittadinanza globale (Porto 2015, 2016) e l'*intercultural service learning* (ISL; Rauschert 2022, 113).

Quest'ultimo applica i principi del service-learning focalizzandosi sulla comunicazione interculturale con comunità locali e globali. Per questa sua vocazione interculturale e civica, la metodologia ISL si rivela particolarmente idonea per l'insegnamento linguistico, sebbene non sia stata originariamente teorizzata per tale ambito e le evidenze empiriche al riguardo rimangano ancora limitate (Rauschert 2022; Rauschert, Byram 2017).

L'ISL condivide con l'ICE obiettivi come lo sviluppo della competenza interculturale, del pensiero critico e dell'agire comunitario, distinguendosi per un focus sulla partecipazione comunitaria (Rauschert, Byram 2017, 5). La loro affinità pedagogica e metodologica rende i due modelli comparabili e integrabili, trovando in letteratura delle ricerche che hanno visto lo sviluppo di progetti fondati su entrambi i modelli (Porto 2023).

3.2 Apprendimento linguistico significativo: educare alla mente plurilingue

Nel Volume Complementare del CEFR (Council of Europe 2018c, 1) gli studenti vengono definiti *social agents* che attingono al loro intero repertorio linguistico plurilingue per assolvere a compiti comunicativi in contesti reali. Tale repertorio comprende l'insieme di tutte le risorse linguistiche e culturali a disposizione dell'individuo: lingua di scolarizzazione, lingue moderne e classiche apprese, lingue minoritarie, regionali, ereditarie e varietà usate in ambito domestico e sociale (Beacco et al. 2016).

Questa prospettiva si fonda sulla distinzione concettuale tra 'multilinguismo' e 'plurilinguismo' (Council of Europe 2001, 4; 2018c, 30). Il multilinguismo si riferisce alla coesistenza di più lingue in un contesto o alla conoscenza di più lingue considerate come entità separate e non interagenti. Il plurilinguismo, invece, fa riferimento all'esperienza di utilizzo delle lingue in cui queste non occupano compartimenti mentali distinti, ma concorrono a formare un'unica competenza comunicativa interconnessa.

Tale cambio di paradigma comporta un profondo cambiamento nell'insegnamento delle lingue sostenendo la teorizzazione dell'educazione plurilingue (EP) (Beacco et al. 2016), il cui fine è sviluppare una 'competenza comunicativa plurilingue e pluriculturale' facendo interagire tutte le risorse linguistiche dei repertori degli apprendenti, indipendentemente dal livello di padronanza raggiunto. Il concetto di competenza plurilingue, infatti, non si limita alle conoscenze ma include anche le 'esperienze' linguistiche che una persona può affrontare nella sua vita, acquisendo così una natura

necessariamente soggetta al cambiamento ed eterogenea (Council of Europe 2001, 133).

I percorsi di educazione linguistica non possono quindi limitarsi a sommare più lingue da apprendere in funzione del modello ideale del parlante nativo; devono creare le condizioni affinché l'apprendente sviluppi un repertorio integrato dove tutte le sue abilità e risorse trovano posto, abbracciando il paradigma plurilingue nella pratica didattica e nella cultura pedagogica sottesa (Council of Europe 2001, 4-5; Beacco et al. 2016, 21).

Data la natura evolutiva della competenza plurilingue, l'apprendimento delle lingue si configura come un processo *lifelong*. Diventa pertanto essenziale stimolare la motivazione e l'autoefficacia per sostenere nuovi apprendimenti linguistici (Council of Europe 2001, 5), sviluppando anche quelle che Beacco e colleghi (2016, 21) definiscono *existential competences*. La competenza plurilingue si delinea così come un insieme di risorse che integra abilità, conoscenze e atteggiamenti propri di una forma mentis plurilingue (Candelier et al. 2012), coinvolgendo l'apprendimento linguistico in una dimensione cognitiva, attitudinale e riflessiva.

3.3 Sviluppi metodologici per l'educazione plurilingue

La prospettiva plurilingue nell'educazione linguistica ha favorito la teorizzazione di diversi modelli metodologico-didattici. Tra i più rilevanti per questa trattazione figurano il framework FREPA/CARAP (Candelier et al. 2012), il modello per la costruzione partecipativa dell'identità multilingue[4] (Fisher et al. 2020; Forbes et al. 2021) e l'impiego dei 'paesaggi linguistici' (*linguistic landscapes*) per l'insegnamento delle lingue (Melo-Pfeifer 2023).

Il FREPA/CARAP definisce il complesso di risorse – articolate in abilità, conoscenze e atteggiamenti – che vengono attivate dagli approcci plurali alle lingue e alle culture e che sostengono lo sviluppo della competenza plurilingue (Candelier et al. 2012, 25). Il modello di Fisher e colleghi (2020) e Forbes e colleghi (2021) evidenzia l'apporto di un approccio pedagogico *identity-related* per la classe di lingua (Forbes et al. 2021, 436). Tale approccio punta sulla riflessività per sviluppare una 'consapevolezza linguistica critica' (*critical*

4 Nella presente trattazione si adotta la distinzione terminologica tracciata dal CEFR (CoE 2001; CoE 2018c) tra 'plurilinguismo' e 'multilinguismo', con particolare riferimento al concetto di 'plurilinguismo' ed 'educazione plurilingue'. La presenza dei termini 'multilingue' o 'multilinguismo' fa riferimento a ricerche specifiche condotte in contesti anglofoni in cui si utilizza genericamente il termine 'multilinguismo' senza adottare tale differenza terminologica. In questi casi, il termine 'multilingue' va inteso come funzionalmente sinonimico rispetto alla definizione europea di 'plurilingue'.

language awareness) sui repertori personali, altrui e sul contesto sociolinguistico, trasformando la classe di lingua in uno spazio in cui gli apprendenti possono riconoscere la propria 'identità multilingue' in una proposta educativa trasformativa (Forbes et al. 2021, 435). Infine, i contributi raccolti da Melo-Pfeifer (2023) mostrano come l'analisi del paesaggio linguistico consenta un incontro autentico con la diversità linguistica del territorio, offrendo un'occasione di riflessione critica sulle lingue sia nell'insegnamento di specifiche lingue target sia nell'educazione plurilingue (EP).

Nel complesso, questi modelli si allineano con le istanze di rinnovamento pedagogico del XXI secolo, delineando implicazioni metodologiche per l'EP che considerano l'apprendimento nella sua dimensione cognitiva, attitudinale e riflessiva. Essi pongono al centro la riflessività, la consapevolezza, gli atteggiamenti e i valori, promuovendo anche contesti di apprendimento che escono dai confini dell'aula scolastica.

4 Service-learning e educazione linguistica: alcune convergenze

A partire da queste premesse, è possibile rintracciare significativi punti di convergenza tra service-learning (SL) e educazione linguistica (EL), in particolare nella sua declinazione plurilingue. Il SL, infatti, nella sua duplice valenza di approccio pedagogico e metodologia didattica, condivide molteplici principi con la riflessione educativa e metodologica dell'EL.

In primo luogo, l'approccio orientato all'azione del CEFR e la pedagogia del SL sostengono il protagonismo e l'*agency* degli apprendenti, ridefinendo il docente come guida e facilitatore. In entrambi i contesti, l'insegnante è chiamato a 'lasciare le redini' del processo di apprendimento sapendo accogliere l'incertezza che deriva dall'incentivare l'uso delle lingue degli studenti e dalla condivisione della responsabilità educativa con studenti e partner comunitari. Nell'EL, questo protagonismo si traduce in scelte metodologiche che portano gli studenti ad agire con le lingue in scenari reali e come cittadini globali, favorendo un apprendimento in chiave civica che travalica i confini dell'aula. A sua volta, la duplice intenzionalità solidale e curricolare del SL, insieme alle competenze che questo approccio permette di sviluppare (cf. § 2.2), richiama la vocazione sociale e civica intrinseca all'EL che giustifica l'integrazione di traguardi di cittadinanza entro i percorsi linguistici.

In secondo luogo, il rinnovamento curricolare dell'EL invita a integrare conoscenze e abilità tecniche con atteggiamenti, valori e pensiero critico, prospettando un'esperienza di apprendimento trasformativo. Tale istanza emerge chiaramente nell'educazione

plurilingue (EP), mirata a sviluppare la consapevolezza della diversità linguistica coinvolgendo la dimensione identitaria dello studente. La trasformazione si attua attraverso la riflessione critica, dimensione pedagogica e metodologica cardine anche nel SL dove essa coinvolge non solo gli alunni, ma anche docenti e attori territoriali in una trasformazione ancora più ad ampio raggio.

Infine, EP e SL condividono una profonda matrice democratica. Il SL promuove una cultura democratica attribuendo centralità alla voce degli studenti e impegnandoli in azioni solidali per il bene comune. In modo analogo ma con un orientamento linguistico, l'EP riconosce la voce degli studenti accogliendo tutte le loro lingue, prefigurando una forma di emancipazione che richiama la pedagogia freiriana (cf. § 2.1). Contestualmente, l'EP sviluppa competenze democratiche sollecitando la riflessione critica sulla diversità culturale e destrutturando pregiudizi linguistici, affinché il plurilinguismo diventi una vera e propria forma mentis per la convivenza democratica. Configurandosi come pilastro di democrazia, l'EP richiede pertanto un cambio di paradigma sul modo di considerare le lingue e il loro insegnamento che, come nel SL, deve investire anzitutto la cultura pedagogica e, di conseguenza, la prassi didattica, in una prospettiva di 'istituzionalizzazione' del plurilinguismo.

4.1 Il service-learning per l'educazione plurilingue: basi per una proposta metodologica innovativa

Il service-learning (SL) presenta anche specificità che possono arricchire la prassi e la ricerca in educazione linguistica (EL), in particolare nella sua declinazione plurilingue (EP).

Tra i contributi principali figura il concetto di 'istituzionalizzazione', costrutto derivato dal dibattito sul SL in ambito universitario e traslabile al contesto scolastico. Esso definisce un processo strategico volto a integrare in modo graduale e permanente la proposta pedagogica del SL all'interno della cultura, della missione, della struttura organizzativa e delle prassi dell'istituzione (Culcasi 2025, 135).

Inoltre, il SL offre all'EP un framework che configura la scuola e l'università quali propulsori di trasformazione sociale in un continuum educativo tra aula e territorio. Adottando una prospettiva specificamente linguistica, questo approccio consentirebbe di amplificare l'impatto dell'EP, valorizzando non solo i repertori degli apprendenti ma anche le lingue parlate nella comunità, all'interno di una 'cultura del plurilinguismo' che si sviluppa in un circolo virtuoso tra dentro e fuori la scuola.

La prospettiva 'GloCale' propria del SL (cf. § 2.1) costituisce, inoltre, una lente analitica per esplorare criticamente e interrogare

la complessità sociolinguistica individuale e collettiva. Essa potrebbe favorire azioni di 'attivismo linguistico', attraverso cui gli studenti realizzano attività di servizio orientate al supporto e alla valorizzazione della pluralità linguistica del territorio.

Infine, l'approccio riflessivo del SL che coinvolge tutti gli attori del progetto permette, se orientato al dominio linguistico, di generare una trasformazione negli atteggiamenti e nella forma mentis plurilingue che travalica gli studenti, coinvolgendo docenti e partner comunitari in un percorso di crescita professionale e personale ancorato all'esperienza diretta di complessità linguistica.

4.2 Evidenze empiriche e prospettive di ricerca future

Le convergenze teoriche delineate giustificano l'implementazione del service-learning (SL) in educazione linguistica (EL). Tuttavia, la letteratura empirica rimane limitata e prevalentemente incentrata sul contesto universitario nordamericano (Ambrosio 2025; Baker 2019; Canuto 2016a, 2016b; Porto 2023; Rauschert 2022). In tale ambito, la rassegna di Baker (2019) evidenzia come il SL nei corsi universitari di lingua straniera incrementi la competenza linguistica percepita, la comprensione culturale, l'impegno civico, influenzi positivamente la motivazione e gli atteggiamenti verso la lingua, anche quando questa è sia lingua di apprendimento che ereditaria. La ricercatrice riporta un vuoto empirico sull'implementazione del SL in EL con apprendenti della fascia scolastica.

In questo contesto, infatti, le evidenze si riducono ulteriormente, collocandosi spesso in cornici contigue al SL quali l'*intercultural citizenship education* e l'*intercultural service learning* (cf. § 3.1). Gli studi di Porto (2015; 2016; 2023) con studenti della fascia primaria in Argentina confermano l'impatto trasformativo del SL sui processi di apprendimento linguistico, sullo sviluppo di competenze interculturali, sulla consapevolezza culturale critica, sull'impegno e responsabilità collettiva, producendo esiti trasformativi sia a livello individuale sia sociale. A queste ricerche si affiancano due esperienze didattiche realizzate nella scuola secondaria di secondo grado in Argentina e documentate nel programma *Premio Presidencial "Escuelas Solidarias"*: la prima ha visto gli studenti di una scuola *intercultural bilingüe* collaborare con la comunità locale Qom in un dialogo interculturale a supporto della comunità stessa (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología 2019, 6); la seconda ha visto l'impiego dell'inglese come lingua straniera per condurre visite guidate nel quartiere, riscoprendo le radici sociolinguistiche delle comunità locali e contribuendo alla riqualificazione del territorio (Ministerio de Educación de la Nación 2015, 9). Per la scuola primaria in Italia, risultano inoltre rilevanti le proposte documentate da

Fattori (2024) che, pur non costituendo percorsi di SL in senso stretto, testimoniano un approccio all'insegnamento linguistico in prospettiva civica e sociale che costituisce un punto di partenza per progetti di SL linguistico più strutturati.

Nel complesso, pur confermando il SL come modello pedagogico di riferimento per l'EL nel XXI secolo, emerge la necessità di ulteriori ricerche (Rauschert 2022; Rauschert, Byram 2017, 5), specialmente nel contesto scolastico italiano e nell'educazione plurilingue (cf. § 4.1), dove il SL potrebbe tradursi in progetti di 'attivismo linguistico' a supporto della pluralità linguistica territoriale (Baker 2019).

5 Conclusioni

Le coordinate normative, pedagogiche e metodologiche che orientano il rinnovamento educativo del XXI secolo offrono la base teorica per integrare service-learning (SL) e educazione linguistica, sostenendo la progettazione di percorsi di SL con focus linguistico per l'educazione plurilingue a scuola. Questi progetti consentirebbero di delineare scenari nei quali gli studenti incontrano e interrogano la complessità sociolinguistica, lavorano con e sulle lingue in modo fluido e secondo una prospettiva critico-riflessiva. Ciò favorirebbe la realizzazione di un'azione solidale consapevole in un'ottica di giustizia sociale, valorizzando la pluralità linguistica territoriale e la partecipazione di molteplici attori.

Di fronte a tale potenziale e alla contestuale carenza di studi empirici – particolarmente marcata nel panorama italiano – si auspica l'apertura di nuovi filoni di ricerca per esplorare la proposta teorica qui delineata. L'obiettivo è configurare un'educazione linguistica che, ponendosi al servizio del bene comune, sappia trasformarsi e al tempo stesso farsi promotrice di trasformazione sociale, dentro e fuori la classe di lingua.

Lista delle abbreviazioni

EL = educazione linguistica.
EP = educazione plurilingue.
ICE = Intercultural Citizenship Education.
ISL = Intercultural Service Learning.
SL = service-learning.

Bibliografia

Ambrosio, L. (2025). «Community Service Language Learning: From Practice to Research». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 2025(19), 1-15. https://doi.org/10.21083/nrsc.v2025i19.8221.

Andrian, N. (A c. Di). (2024). *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal*. BAGAI Editora. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-278-8.10.09.23.

Baker, L. (2019). «Community-Based Service-Learning in Language Education: A Review of the Literature». *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 7(1). https://doi.org/10.37333/001c.11480.

Beacco, J.-C. (2025). «Le plurilinguisme: Une question d'attitude?». *Lend*, 4, 7-18.

Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – Main Version*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/lang.

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*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168064ae621.

Bringle, R.G.; Clayton, P.H. (2022). "Enriching Global Civic Education in Foreign Language Education through Service Learning". Lütge, C.; Merse, T.; Rauschert, P. (eds), *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. London: Routledge, 79-106. https://doi.org/10.4324/9781003183839-6.

Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lőrincz, I.; Meißner, F.-J.; Noguerol, A.; Schröder-Sura, A.; Molinié, M. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf.

Canuto, L. (2016a). «Integrare Service Learning nelle classi di lingua straniera: Modelli operativi e tendenze recenti». *EL.LE*, 5(3), 377-91. https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-3.

Canuto, L. (2016b). «Service learning: Dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera». *EL.LE*, 5(2), 231-50. https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-2-3.

Consiglio d'Europa (2021). *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, vol. 1. Strasbourg: Consiglio d'Europa. https://rm.coe.int/rfcdc-ita-volume-1/1680a3d85a.

Consiglio d'Europa (2022). *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica: Raccomandazione CM/Rec (2022) 1 Adottata dal Comitato dei Ministri il 2 Febbraio 2022 al 1423° incontro dei Viceministri*. Strasbourg: Consiglio d'Europa. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97.

Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Context, Concepts and Model*, vol. 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/education/-/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*, vol. 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://shorturl.at/QNZZX.

Council of Europe (2018c). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/lang-cefr.

Culcasi, I. (2025). *Service-learning: L'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Culcasi, I.; Fontana Venegas, R.P. (2023). «Service-Learning and Soft Skills in Higher Education: A Systematic Literature Review». *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23, 24-43. https://doi.org/10.36253/form-14639.

Fattori, G. (2024). «La prospettiva del Service Learning per un apprendimento significativo della LS.

Riflessioni metodologiche e buone pratiche per il benessere di docenti e alunni». *SeLM – Scuola e Lingue Moderne*, (4-6), 30-9.

Fiorin, I. (a cura di) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Milano: Mondadori Università.

Fiorin, I. (2024). "Per una cultura dell'incontro attraverso il Servizio". Andrian, N. (a cura di), *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal*. BAGAI Editora, 8-18. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-278-8.10.09.23.

Fisher, L.; Evans, M.; Forbes, K.; Gayton, A.; Liu, Y. (2020). «Participative Multilingual Identity Construction in the Languages Classroom: A Multi-Theoretical Conceptualisation». *International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448-66. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896.

Furco, A. (1996). "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education". *Expanding Boundaries: Service and Learning*, vol. 1. Cooperative Education Association, 1-6.

Giunti, C.; Lotti, P.; Naldini, M.; Orlandini, L.; Tortoli, L. (2024). *«Avanguardie educative». Linee guida per l'implementazione dell'idea «Dentro/fuori la scuola – Service Learning»*, versione 4.0. Firenze: INDIRE. https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/8676.pdf.

Melo-Pfeifer, S. (ed.) (2023). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*. Cham: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4.

Menegale, M. (2024). «Global Challenges in Language Education: Rethinking Curricula for Foreign Language Classrooms in the Digital Era». *EL.LE*, 13(3), 235-60. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/001.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). *Premio Presidencial «Escuelas Solidarias» 2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2014*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Piccardo, E.; North, B.; Goodier, T. (2019). «Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume». *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1). https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612.

Porto, M. (2015). «Ecological and Intercultural Citizenship in the Primary English as a Foreign Language (EFL) Classroom: An Online Project in Argentina». *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 395-415. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064094.

Porto, M. (2016). «"Yo antes no reciclaba y esto me cambio por completo la consiencia": Intercultural Citizenship Education in the English Classroom». *Education 3-13*, 46(3), 317-34. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13421/pr.13421.pdf.

Porto, M. (2018). «Does Education for Intercultural Citizenship Lead to Language Learning?». *Language, Culture and Curriculum*, 31(1). https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642.

Porto, M. (2023). «A Community Sservice Learning Experience with Student Teachers of English: Enacting Social Justice in Language Education in a Community Centre». *The Language Learning Journal*, 51(2), 178-94. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1971741.

Rauschert, P. (2022). «Intercultural Service Learning Reframed: A Comprehensive Model and Its Practical Implementation in the Foreign Language Classroom». Lütge, C.; Merse, T.; Rauschert, P. (eds), *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*, 109-27. New York; London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003183839.

Rauschert, P.; Byram, M. (2017). «Service Learning and Intercultural Citizenship in Foreign-Language Education». *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 383-402. https://doi.org/10.1080/0305764x.2017.1337722.

Rossa, C. (2016). "Dal dire al fare: La progettazione secondo il Service Learning". Fiorin, I. (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università, 67-95.

Tapia, M.N. (2020). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Buenos Aires: CLAYSS.

Tapia, M.N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: Edición 20° aniversario CLAYSS*. 1a ed. Buenos Aires: CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf.

UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/DRHC3544.

UNESCO (2015b). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/MDZL5552.

UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722.

e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Early Bilingualism at School
Data from a Project with Children Aged 0 to 6

Alberta Novello
Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract In order for early bilingualism education projects to be beneficial for language acquisition, a solid framework for teacher training and curriculum development is crucial. Additionally, a continuous monitoring of the outcomes and planning decisions is fundamental. This article presents the main aspects of early language teaching and the characteristics of language learning in very young learners. It also provides data from a bilingual education project for children aged 0 to 6. The project is based in Italy and involves teaching English as a foreign language in two kindergartens and five nursery schools. The following section presents a selection of data focusing on language acquisition and learners' enjoyment within the project.

Keywords Bilingualism. Educational linguistics. School project. Early childhood education. Language teaching.

Summary 1 Planning Early Language Teaching at School. – 2 Language Learning Features in Very Young Learners. – 3 Bilingual Education for Children Aged 0 to 6: Research Data from Bilingual Education Project.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2026-04-03
Accepted 2026-07-18
Published 2026-11-05

Open access

© 2026 Novello | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/005

1 Planning Early Language Teaching at School

In early bilingualism educational projects, language teachers' awareness of children's bilingual acquisition processes is a fundamental component. Once teachers have been trained about the impact and advantages of early exposure to additional languages[1] it is crucial to focus on their ability to design a process based on children's needs and developmental characteristics. Hence an attentive analysis into the young students' requirements is essential for the stimulation of their linguistic abilities, along with the capacity to select the most effective language strategies. This is a circular process, in which the feedback obtained informs the design of future activities. Therefore, while planning is important, flexibility is also crucial to reconsider planned activities in response to learners' reactions. Students' achievement is closely linked to the quality of planning; accordingly, instructional design should be learner-centered, recognizing that language programs ought to be adapted to learners rather than requiring learners to conform to the program.

As mentioned, teachers working in early bilingual projects need to be aware of the fundamental principles of language planning to very young learners. A starting point could be considered the knowledge of how a young bilingual brain functions. Considering its ability to infer from a given input,[2] it should be both abundant and correct. Children need to be frequently and meaningfully exposed to the target language in order to formulate hypotheses about its functioning and understand the framework that underpins its system (Roch, Florit 2013). As an obvious consequence, input needs to be accurate, otherwise hypotheses will be created on an incorrect basis and the main framework will be inefficient, invalidating further language acquisition. Therefore, when teaching languages at school, it is crucial to design programmes that provide continuous, abundant, accurate and varied exposure. According to this, daily and short activities are more advantageous than long and sporadic ones. A low exposition to the target language undermines all language abilities, particularly speaking (Edelenbos et al. 2006). Given the young age of the learners, this factor is particularly relevant, as listening and speaking are often the primary – or only – skills being actively stimulated. Time and quality of exposure are, therefore, fundamental and, in many cases, predictive of the success of the learning process (Edelenbos, Johnstone 1996; De Houwer 2024).

1 Slattery, Willis 2001; Edelenbos et al. 2006; Harmer 2007; Williams et al. 2013; Fabbro, Cargnelutti 2018; Marini 2018; Marsh et al. 2020; Kroll, Mendoza 2022; Gracia-Tabuenca et al. 2024; Novello 2024; De Houwer 2021; 2024.

2 Tomasello 2003; Kuhl 2004; Berki Gleason 2005; Ellis 2008.

Another important aspect to be considered in planning, concerns the use of the two school languages. Mixing languages in the same activities is not beneficial for learners (Cameron 2001) in a context where the focus is teaching a second language. Children possess high capabilities to comprehend, anticipate, and infer; therefore, they require rich and meaningful input during activities. This does not imply that they are not allowed to respond using their native language. Teachers should create a positive environment where children who already speak are not afraid to use the target language, input and output need to be considered differently. If a child prefers to reply in their native language, it should not represent a problem. Instead, teachers can employ appropriate strategies to gradually stimulate the use of the target language. Considering the aforementioned capabilities of the children, translation of the input does not represent a valid strategy, as it can slow down both acquisition and motivation.

Concerning spoken output, Slattery and Willis (2001) suggest to:

- Speak significantly more than the children.
- Create a safe environment where children can experiment with the language.
- Repeat words/sentences previously used.
- Maintain attention by asking questions.
- Positively react to children's initial utterances, even if incomplete.
- Expand or enhance what children say.

These suggestions underscore that positive interaction is beneficial for the language classroom. Young learners need to be immersed in a holistic language experience (Novello 2023), in which interaction constitutes a central component. Additionally, research shows (Kuhl et al. 2003) that passive exposure to a second language is not effective with very young children, thus interaction should always be present in the language classroom, whether through teacher speech or structured tasks. Planning a positive learning environment is particularly important due to the epigenetic influences on language acquisition (Novello 2023), and despite language processes implied in learning a native language being similar to the ones used in the foreign language, learning environments can differ in terms of decontextualization, artificiality of language, and motivation. Consequently, the learning environment should provide meaningful context, relevance, and authenticity.

Additionally, positivity in the learning environment should include effective error management. Teachers need to be aware that errors are learning strategies, and they provide useful feedback on the learning process. Errors in early bilingualism environments must not be punished or formally corrected, as children do not possess the cognitive capacity to adjust their production based on decontextualized information. Since children are keen observers and hypothesis-makers,

they need to be exposed to the correct model of what they produced incorrectly. In this way they can continue creating the linguistic system according to their natural learning processes.

Another important aspect in planning concerns how to link various brief activities. One effective approach is to connect them both linguistically and thematically. This enables children to be repeatedly exposed to the same language across different contexts, which facilitates both comprehension and memorization. Conversely, jumping between different and disconnected activities does not help maintain the focus (Kang Shin 2006). Planning thematic units can, therefore, be useful, as broad contexts allow numerous interconnected activities. Within the same thematic unit, it is possible to include different activities such as songs, stories, and games, that redundantly use the language enabling the children to internalise words and structures while, gradually, introducing new language.

Routines also play a crucial role in planning. Routines are familiar to students and provide moments for redundancy in a reassuring environment. For very young children, for instance, gathering toys, preparing for meals, reuniting for stories, preparing for sleeping, could be significant moments to use the target language.

Elaborating on what was outlined by Edelenbos et al. (2006), we can include the following among the indicators of quality in effective language program design for very young learners:

- Attention to classroom climate.
- Multiple learning opportunities.
- Consistency in planning.
- Coherence in content.
- Practical, hands-on activities.
- Student engagement and active participation.
- Strategy-based instruction.
- Assessment oriented toward communicative goals.
- Quality of teaching.
- Teaching as an ongoing process.
- Attention to individual learner characteristics.
- High-quality instructional materials.
- Meaningful instructional interventions.

Among the fundamental principles identified by the European Commission (Edelenbos et al. 2006) regarding early language teaching, based on a synthesis of numerous studies and research in the field, are the following:

- Providing meaningful contexts and relevant thematic areas.
- Promoting holistic learning.
- Considering age-related characteristics of learners, including physical aspects.
- Adopting a positive approach to foreign language acquisition.

Additionally, the following are emphasized:

- Attention to the concept of language acquisition.
- The importance of a multisensory approach.
- Consideration of learners' strategies and learning styles.
- Awareness that comprehension precedes production.
- The importance of frequent and early exposure.
- Consideration of all learner characteristics.

Studies agree on focusing on aspects connected to children's global learning, including educational linguistics, pedagogy, psycholinguistics, and neurolinguistic elements. Considering all characteristics impacting children's development is essential for an effective bilingual education programme. When planning, supporting children's natural learning processes in a positive environment is crucial, along with the quality of teaching.

2 Language Learning Features in Very Young Learners

In early bilingual education programmes, teachers need to be trained on the main attitudes observed in young language learners. Understanding their language behaviours, along with their strategy implementation and potentialities, leads to tailored planning in an effective learning environment (Sundara 2022; Pfenninger at al. 2023).

Harmer (2001; 2007) highlights the following characteristics in young learners:

- They understand the overall meaning, even if they do not know all the words.
- They often learn indirectly rather than directly.
- Their understanding mainly comes from interaction, from what they see, hear, and touch.
- They are not yet able to grasp abstract linguistic concepts (such as grammatical rules).
- They show curiosity about the world and enthusiasm for learning.
- They need individual attention and teacher approval.
- They enjoy talking about themselves and their lives.
- They have limited attention spans, which can increase with engaging activities. They get bored easily.

McGlothing (1997) identifies the main behaviours observed in children as:

- Lack of interest in the language itself.
- No disturbance or frustration over what they do not understand.
- Use of their own interests in approaching learning.
- Increased confidence when communication is successful.

The above indications lead to a reflection about the type of learning that needs to be stimulated in children, along with the activities to implement.

First, it is important to consider how the child's attention is drawn to the global message and prepare activities accordingly. Children do not need to understand everything, but they gradually deduce new meanings based on the context along with familiar information. When planning it is crucial to select activities which contain information, either linguistic or non-linguistic, already known by the children in order to allow them to infer meanings. Young children tend to learn from what is around them, more than focusing on what can be explicitly taught. Hence, the learning environment should be filled with the target language in every aspect, giving the children the opportunity to interact, even physically, with it. Teachers should stimulate this interaction by fostering opportunities to get in contact with the language. Children's curiosity should be satisfied by using the target language; the way they explore the world, using sensory clues, can be an opportunity to design meaningful activities.

Time dedicated to activities can vary according to the child's attention span, which, as stated by Brown (2001), can rise when actively engaged. Children need to receive positive feedback in meaningful contexts. Additionally, given their young age they do not need explicit explanations of language functioning. Children cannot understand abstract rules and are focussed on oral abilities. As Slattery, Willis (2001) observed, children up to seven years old:

- Acquire language through listening and experience, as with L1.
- Learn through play; they do not consciously seek to learn new words or sentences; their learning is incidental.
- Love to play with sounds in the target language, imitating and making strange noises.
- Are unable to organize their learning.
- Cannot read or write in their native language; it is important to focus on speaking and playing.
- Develop grammar by contextualized abundant exposition to the target language.

Considering the different learning characteristics of students is of high importance. As far as possible, given the very young age of the students, it is important to respect their learning styles and therefore take into account studies on language acquisition in students with neurodiversity, such as giftedness or specific learning disorders (Novello 2025). As stated by Blondin et al. (1998), verbal intelligence has a strong impact on foreign language learning, consequently it is worthy to adjust activities according to children's potential. This is also confirmed by Edelebons et al. (2006) who summarized good practice in teaching languages to young children giving both the

perspectives of children and the education system. The aspects included from the child's perspective, are as follows:

- Meaningfulness of a lesson or topic for the child.
- Coherent development of sense in individual lessons, and throughout the year.
- Contribution of each lesson to the individual language acquisition process.
- Quality learning for the individual child with his/her strengths and weaknesses.

Among the aspects included from the perspective of the education system are:

- Amount of teacher training required.
- Content of teacher training.
- Budgets available (time of learning, financial resources).
- Motivation of teachers.
- Quality assurance.
- Monitoring of change.

Understanding the main characteristics of children in language learning is fundamental to designing high quality teaching. Both planning and flexibility are crucial. Teachers should organize their teaching according to students' feedback, along with relying on good practices suitable for both individual and group learning.

3 Bilingual Education for Children Aged 0 to 6: Research Data from Bilingual Education Project

The following data regards a bilingual education project with children aged 0 to 6, attending five nursery schools and two kindergartens in the North-East of Italy. The project began in 2015 and has developed over the years due to the continuity of the research and subsequent feedback shared among school management, scientific supervisors, and teachers. The scientific supervisors developed a model that includes the following steps, which are implemented annually:

- Teacher training.
- Planning or supervising planning.
- Meetings with families.
- Monitoring.
- Meetings during the school year with teachers and school directors.
- Data analysis.
- Replanning of teacher training based on feedback and results.

Concerning teacher training, at the beginning of every school year, new teachers are offered a course on the fundamental principles of early bilingual education. This course is both theoretical and practical, and includes the following topics:

- Fundamental principles of educational linguistics.
- Neuroscience of early development.
- English language teaching for very young learners.
- Language teaching methodologies for children.
- Language strategies and activities for children.
- Lesson planning.

The teacher training course is attended not only by teachers who work in English with the children but also by all staff members involved in their care and education, as it is important to share the main characteristics of the project and the benefits for the children. To date, more than one hundred individuals have participated in the training.

With regards to planning, teachers are guided every year through the design of activities. This is a crucial aspect, as it includes a selection of objectives, activities and strategies. Additionally, it allows for the monitoring of how teachers have benefitted from the training and how well they understood the main theories and practices related to early bilingual education. One of the key decisions in the planning process is to respect the formative objectives already established by the schools in relation to children's development. Consequently, linguistic objectives are planned accordingly. The adopted strategy identifies which objectives can be achieved with the use of the English language, while respecting both pedagogical and linguistic theories. Curriculum planning includes routines, as these are part of the schools' permanent activities implemented using the English language.

For the success of the project, families are informed each year about the objectives and the main stages of the programme. Importantly, the scientific supervisors, together with school headteachers and teachers, meet parents and caregivers to present the project and respond to their questions. Moreover, schools organize meetings during which families can participate in activities with their children. In this way, parents and caregivers can gain a deeper understanding of the natural approach used with their children. Families also have access to the school library, and they can borrow books in English.

Monitoring children's classroom activities is another important component of the project. Teachers are periodically observed by supervisors to support them and to understand the development of the programme. Observation grids and check lists have been developed (Novello 2021) and are used to share feedback. Meetings with teachers and school directors are fundamental, as they provide

opportunities to reflect on the project, solve problems, and think about new proposals. During these meetings, data from observations are shared and discussed. In addition, questions such as the following are posed to teachers to guide the discussion:

- How did the children initially react to the language change?
- How do they react now?
- Are you able to follow the planned curriculum?
- Are the objectives too numerous or insufficient?
- Are you able to use the language for an amount of time appropriate to the objective?
- Are you able to create an environment suitable for language acquisition?
- Are the materials adequate in terms of both quantity and quality?
- Is the sequencing of activities in English functional to achieving the objective?
- What difficulties have been encountered?
- What feedback has been received from parents?
- How can the project be improved in the short and long term?

Children are also observed during the project while being exposed to the target language (see Novello 2023 for the types of tasks and classroom activities implemented). Through the years, different types of observation have been carried out. Three times a year, teachers complete an assessment grid (Novello 2021) in which they include their observations regarding children's English language development. Additionally, a researcher is occasionally appointed to collect specific data about the project, such as the ones reported in this article.

As reported in the following chart, throughout the years many children have been observed, thus allowing the gathering of significant data, which supports reviewing planning and objectives.

Project data	**2021/2022**	**2022/2023**	**2023/2024**	**2024/2025**	**2025/2026**
Schools	5 nursery schools, 2 kindergarten	5 nursery schools, 2 kindergarten	5 nursery schools, 2 kindergarten	5 nursery schools, 2 kindergarten	5 nursery schools, 2 kindergarten
Number of children	393	429	439	447	443
Number of bilingual children	66*	77**	89***	86****	80****
Number of teachers involved in the project	45	42	43	43	49
Teachers' age	From 23 to 60	From 24 to 60	From 23 to 61	From 24 to 60	From 23 to 63
Teachers' degrees	High school (5) University (40)	High school (3) University (39)	High school (3) University (40)	High school (5) University (38)	High school (4) University (45)
Number of teachers with a language certification (B2 level or above)	20	25	16	19	14

* Albanian, Arabic, Chinese, English, French, German, Japanese, Moldovan, Nigerian, Portuguese, Romanian, Russian, Sinhalese, Spanish.
** Albanian, Arabic, Chinese, English, Filipino, French, German, Japanese, Moldovan, Nigerian, Persian, Portuguese, Romanian, Russian, Spanish.
*** Albanian, Arabic, Chinese, Croatian, English, Filipino, French, German, Moldovan, Moroccan Arabic, Portuguese, Romanian, Russian, Serbian, Spanish.
**** Albanian, Arabic, Chinese, English, Filipino, French, German, Hindi, Japanese, Macedonian, Moldovan, Moroccan Arabic, Nigerian, Persian, Portuguese, Romanian, Russian, Spanish, Turkish.

As shown in the chart, hiring teachers holding a language certificate of at least B2 level, which is the minimum required to participate in the project, is challenging. Despite these difficulties, the project has an average time of language exposure as the following:

- 1,5 hours per day at kindergarten.
- 2 hours per day at nursery school.

As mentioned above, the ongoing communication with teachers is fundamental to gathering useful information regarding children's language acquisition process. Feedback on favourite activities is consistently required to plan effectively, and include the following:

Nursery school:

- Storytelling.
- Songs.
- Routines.
- Games of movement.
- Thematic workshop.

Kindergarten:

- Storytelling.
- Songs.
- Routines.

Data gathered throughout the years has been consistent. Here follows, as an example, data gathered in 2022/2023 by an appointed researcher in a nursery classroom including 20 children (aged 6 months to 3 years). Data was gathered for a year in three different months (November/ February/May) using the above-mentioned assessment grid. Data referred to November regards only children enrolled in the project since the previous year, as new arrivals start being assessed later.

1) Years children have been enrolled in the project:

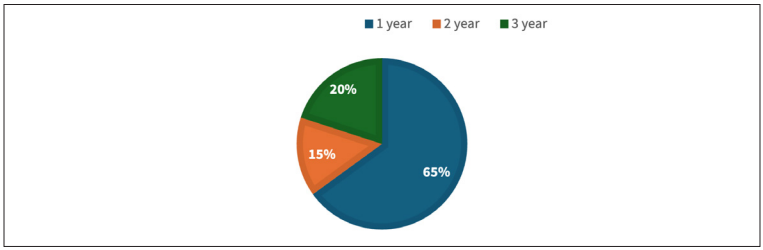


Figure 1 Years enrolled in the project

In this class 65% of children were new arrivals, 20% were attending the third year, and 15% were in their second year of attendance.

As mentioned above, every year the presence of other languages is investigated. Plurilingualism is an important aspect of the project, every language is valued and teacher training always emphasizes this point.

2) Languages spoken at home:

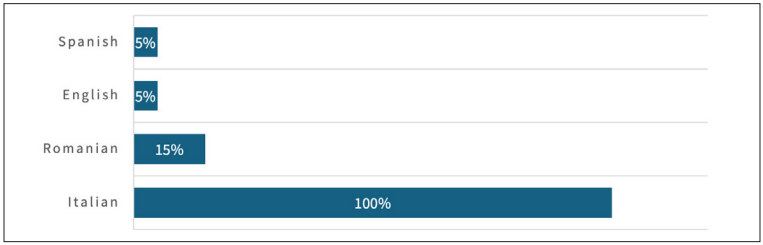


Figure 2 Languages spoken at home

In this classroom Romanian (15%), English (5%) and Spanish (5%) were languages spoken at home in addition to Italian (100%).

The following data regards children's language acquisition process. Every aspect has been evaluated using the following criteria:

- AAA: acquired.
- AA: almost acquired.
- A: initial acquisition.
- NA: not acquired.

As the next figure indicates, the capacity of the children to notice the switch from Italian to English rose with the time of exposure.

3) Comprehends when teachers switch the language:

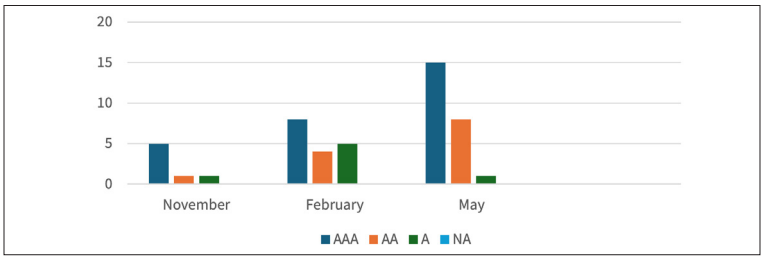


Figure 3 Comprehension of language switch

Children understand when teachers switch the language, and they react with increasing calmness, as the following figure shows:

4) Is not intimidated by the use of English:

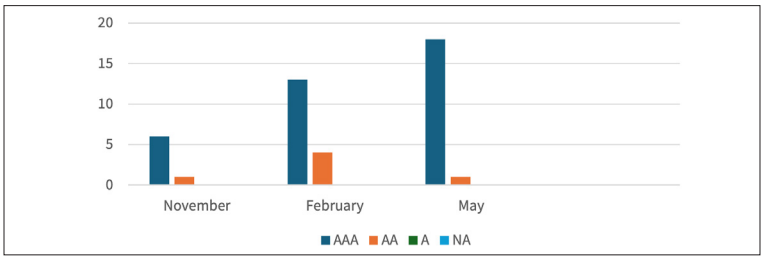


Figure 4 Calmness at code switching

Although signs of intimidation during language switching were recorded in a small number of children, close attention has been paid to this phenomenon over the years. Interviews with teachers,

together with the analysis of their notes, revealed that children who do not appear calm during language switching tend to display similar behaviours in other situations involving change or different activities. Consequently, the approach has been to continue exposing children to English, supporting them as in other situations. However, since each child is different, alternative approaches may sometimes be necessary.

The following data concerns language acquisition processes related to language abilities. It has been observed that children – as in other classes – tend to improve their ability to listen to and reproduce sounds in English and, in the case of older children, to sing songs as well.

5) Listens to and produces sounds/songs in English:

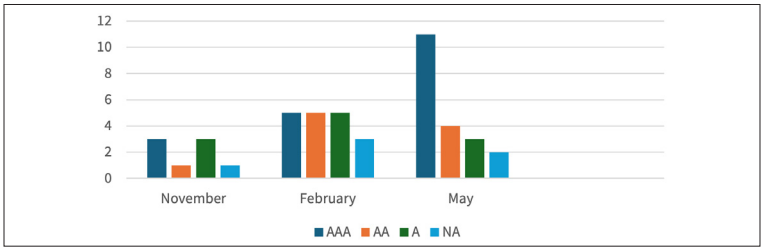


Figure 5 Listening and production of sounds and songs

In this project, songs represent an important component of the curriculum, and their value has been confirmed over the years.

With regard to oral comprehension, the observations include data from situations both with and without concrete references. As shown in figures 6 and 7, there is a significant increase in comprehension, and some children reach high levels of comprehension without the need for concrete references.

6) Understands simple instructions/messages with concrete demonstrations/references:

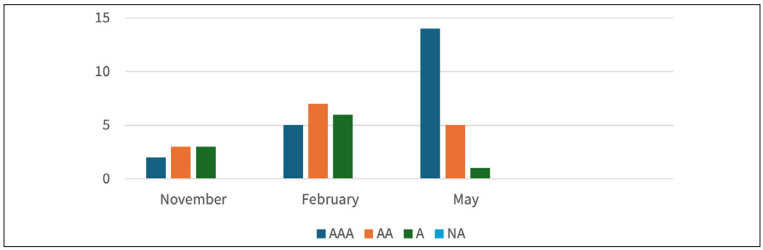


Figure 6 Comprehension with reference

7) Understands simple instructions/messages without concrete demonstrations/references:

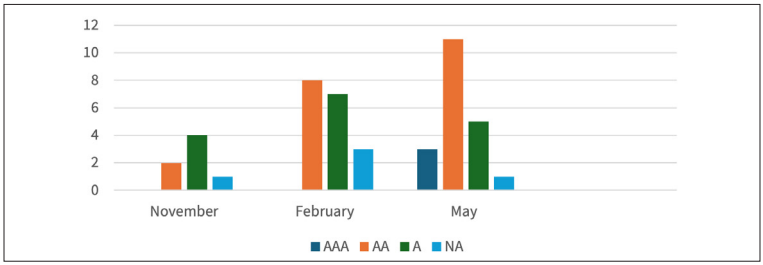


Figure 7 Comprehension without reference

With regards to oral production, although it was not a main objective, it is interesting to note that it increased not only in terms of repetition **[fig. 8]** but also in the production of brief sentences **[fig. 9]**.

8) Repeats some words in English:

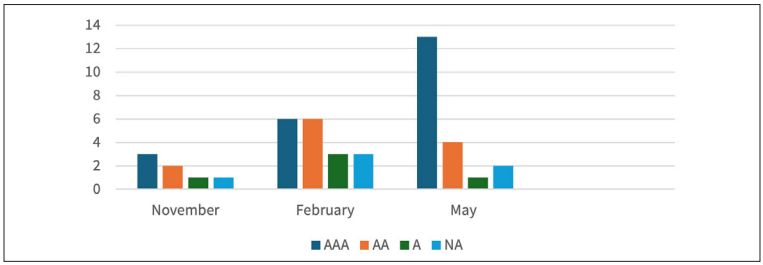


Figure 8 Word repetition

9) Produces brief sentences:

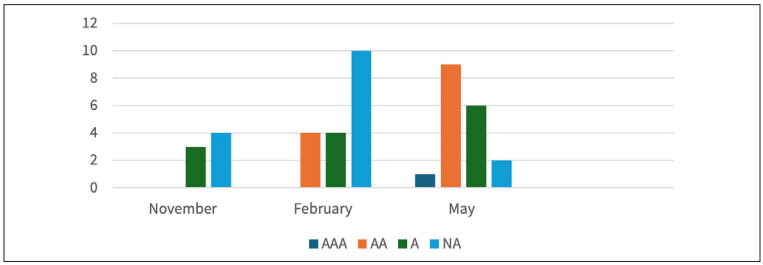


Figure 9 Sentence production

Concerning lexicon, it was soon observed that the children were able to comprehend and retain words **[fig. 10]**. The activities and strategies implemented in the projects therefore proved to be effective. This approach, as also evidenced by the following data, turned out to be successful, as it enabled the children to achieve a natural acquisition of the language.

10) Recognizes and uses words:

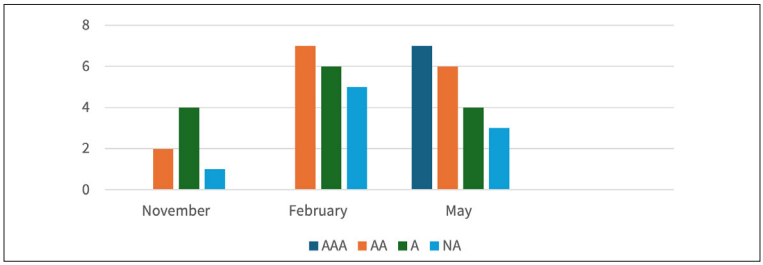


Figure 10 Words recognition and use

The following data regards aspects related to curriculum planning.

In addition to songs, storytelling represents another fundamental activity in this project, as it benefits early language acquisition.[3]

Figures 11 and 12 show an increase in both attention and comprehension during storytelling activities.

11) Listen to stories in English:

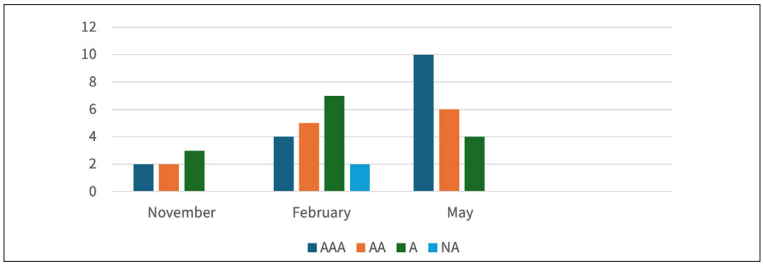


Figure 11 Storytelling listening

3 Slattery, Willis 2001; Brewster et al. 2004; Li, Sedhouse 2010; Fattori 2022.

12) Comprehends stories:

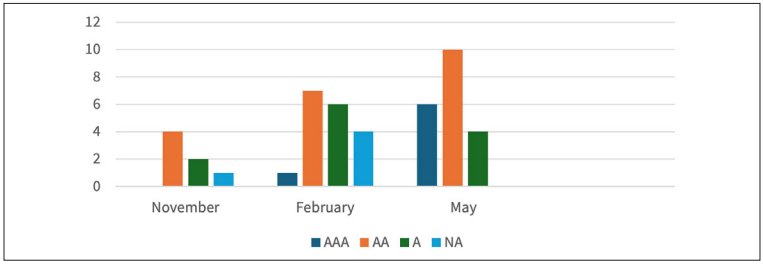


Figure 12 Storytelling comprehension

The following section presents the observation of a single curriculum objective: colours. Colours represented an important area of knowledge for the children, as they were included in the thematic area of the school year. Therefore, observing their acquisition was essential in order to monitor the children's progress within the curriculum.

13) Recognizes and says some colours:

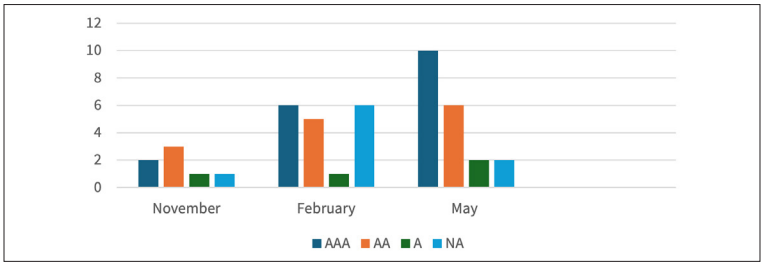


Figure 13 Colours recognition

As final examples, two experiences related to the macro-planning of the curriculum are presented: attention and enjoyment. As shown in Figure 14 and 15, a significant increase in both aspects was observed, thus confirming the effectiveness of the curriculum, which is improved every year on the basis of feedback from the data and the teachers.

14) Pays attention to activities in English:

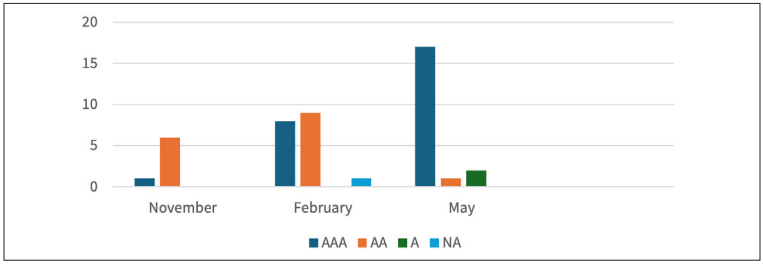


Figure 14 Attention to activities

15) Enjoys participating in activities in English:

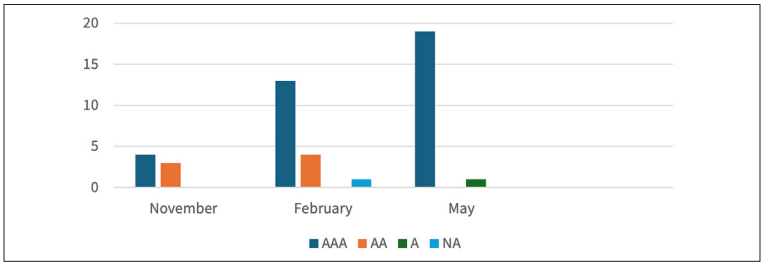


Figure 15 Enjoyment during activities

At kindergarten level as well, although the project started later than in the nursery schools and involved fewer hours, improvements were observed in the following areas:

- Curiosity about the language.
- Oral responses to questions.
- Word repetition.
- Naming objects.

In both contexts – kindergarten and nursery schools – the spontaneous daily use of words and short phrases was also frequently observed.

One set of data that has been consistently gathered – and continues to be collected – concerns the high level of comprehension of simple instructions.

The approaches used to introduce the English language have facilitated, since the beginning of the exposure, the comprehension of these types of messages (Novello 2023).

As emerged from the presented data, a solid framework is fundamental to the success of a language programme. In this

project, it has supported, and continues to support, the achievement of the objectives. Therefore, the above-mentioned model proved to be effective, and its implementation may be recommended in early bilingual education programmes. In particular, teacher training and continuous feedback are essential components.

Bibliography

Blondin, C.; Candelier, C.: Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek-German, C.; Taesch, T. (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A Review of Recent Research within the European Union*. Londra: CILT.

Brewster, J.; Ellis, G.; Girard, D. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education.

Brown, H.D. (2001). *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman Inc.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

De Houwer, A. (2021). *Bilingual Development in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0351.pub3.

De Houwer, A. (2024). "Early Bilingualism". Chapelle, C.A.; Gabryś-Barker, D. (eds), *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Bilingualism and Multilingualism)*. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0351.pub3.

Edelenbos, P.; Johnstone, R.M. (1996). *Researching Languages at Primary School: some European Perspectives*. London: GILT.

Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners*. Bruxelles: European Commission.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fabbro, F.; Cargnelutti, E. (2018). *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

Fattori, G. (2022). "Lo storytelling per l'accostamento alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia: una sperimentazione". *SELM*, 4(6), 30-7.

Gleason, J.B. (2005). *The Development of Language*. Boston: Pearson.

Gracia-Tabuenca, Z.; Barbeau, E.B.; Kousaie, S.; Chen, J.K.; Chai, X.; Klein, D. (2024). "Enhanced Efficiency in the Bilingual Brain through the Inter-Hemispheric Cortico-Cerebellar Pathway in Early Second Language Acquisition". *Communications Biology*, 7. https://doi.org/10.1101/2023.11.16.567455

Kang Shin, J. (2006). "Ten Helpful Ideas for Teaching English to Young Learners". *English Teaching Forum*, 2, 2-13.

Kuhl, P. (2004). "Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code". *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 831-43. https://doi.org/10.1038/nrn1533.

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.

Kroll, J.F.; Mendoza, G.A. (2022). "Bilingualism: A Cognitive and Neural View of Dual Language Experience". *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, 1-21. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.829.

Kuhl, P.K.; Tsao, F.; Liu, H. (2003). "Foreign-Language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning". *Proceedings of*

the National Academy of Sciences, 100(15), 9096-101. https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100.

Li, C.Y.; Seedhouse, P. (2010). "Classroom Interaction in Story-Based Lessons with Young Learners". *Asian EFL Journal*, 12(2), 288-312.

Marini, A. (2018). *Manuale di neurolinguistica*. Roma: Carocci.

Marsh, D. et al. (2020). *The Bilingual Advantage: the Impact of Language Learning on Mind & Brain*. Jyväskylä: EduCluster Finland.

Novello, A. (2021). "Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo: il modello e gli strumenti utilizzati". *SAIL*, 18, 347-56. https://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8/031

Novello, A. (2023). "Plasticità neurale e acquisizione linguistica: il ruolo dell'epigenetica ambientale". *RILA*, 2(3), 339-51.

Novello, A. (2024). "Exploring Families' Perspectives on early Bilingualism Initiatives in Schools". *RILA*, 2(3), 355-70.

Novello, A. (2025). *Inclusive Language Teaching to Highly Able Students*. Cham: Springer.

Pfenninger, S.E.; Festman, J.; Singleton, D. (2023). *Second Language Acquisition and Lifelong Learning*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003168935

Roch, M.; Florit, E. (2013). "Narratives in Preschool Bilingual Children: the Role of Exposure". *Rivista di psicolinguistica applicata*, 13(2), 55-63.

Slattery, M.; Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Sundara, M. (2022). "Development of Speech Perception and Production in Bilingual Preverbal Infants". Goldstein, B. (ed.), *Bilingual Language Development and Disorders in Spanish-English Speakers*, 3rd ed., 6794. Towson: Brookes Publishing.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: a Usage-based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.1353/lan.2005.0134

Williams, G.; Strubell, M.; Williams, G.O. (2013). "Trends in European Language Education". *The Language Learning Journal*, 41(1), 5-36. https://doi.org/10.1080/09571736.2011.567355

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

Università
Ca'Foscari
Venezia

