

Nuove prospettive per l'Educazione Linguistica: per una nuova interdisciplinarietà

Mario Cardona
Università di Bari
mario.cardona@uniba.it

Maria Cecilia Luise
Università di Udine
cecilia.luise@uniud.it

Abstract

In questo saggio introduttivo, si vuole proporre una serie di spunti di riflessione su alcuni tra i principali aspetti caratterizzanti la glottodidattica, con lo scopo di aprire un confronto tra studiosi sul tema di quali possano essere le possibili evoluzioni e le prospettive future di questa scienza. Dopo una considerazione sulla denominazione della disciplina – da sempre tema di confronto e discussione – si propongono alcune riflessioni sul carattere interdisciplinare e teorico-pratico che da sempre caratterizza la glottodidattica e sui metodi della ricerca adatti ai suoi scopi.

Sono temi che vengono poi approfonditi e contestualizzati nei saggi dei colleghi e delle colleghe pubblicati in questo numero monografico.

1. Introduzione

La prima domanda che sembra legittimo porsi è: perché un numero monografico di SdG che tratti della disciplina della glottodidattica e delle sue prospettive?

Gli ultimi anni sono stati sotto molti aspetti decisivi – in senso sia positivo che negativo – per la didattica delle lingue.

Fattori storici e sociali -globalizzazione, migrazioni di massa, isolamento, contatti a distanza – e fattori accademici e scientifici - valutazioni periodiche, sistema di abilitazione nazionale, diffusione dell'open access, classificazione delle riviste, revisione dei settori scientifico-disciplinari - condizionano il mondo delle scienze, e in particolare di scienze come la didattica delle lingue, che non devono solo descrivere un oggetto di studio, ma anche confrontarsi con una realtà sensibile come quella dell'educazione linguistica e della formazione dei docenti.

Nuovi panorami storico-sociali e scientifici significano da sempre per la didattica delle lingue nuovi paradigmi di ricerca.

Abbiamo però l'impressione che, a volte, i cambiamenti attuali abbiano condotto più a ribadire concetti "rassicuranti" in quanto spesso ripetuti, a far fronte alla gestione dell'emergenza a scapito di progettualità a lungo termine, ad arroccarsi sulla difensiva piuttosto che impegnarsi per costruire, perdendo l'occasione di sviluppare nuovi ambiti di confronto, ricerca, studio. Pensiamo quindi che sia utile e proficuo interrogarsi sull'evoluzione

scientifico della disciplina, sulle sue basi epistemologiche e sulle sue possibili prospettive future.

Naturalmente, noi non abbiamo risposte definitive: vorremmo che questa fosse l'occasione affinché si aprisse un dialogo all'interno del nostro settore per ripensare a come sia possibile:

1. ridefinire il quadro epistemologico della glottodidattica, che oggi appare fragile e che a volte comporta una certa porosità del settore;
2. ridefinire le relazioni interdisciplinari che possono essere create;
3. ridefinire i metodi di ricerca della glottodidattica.

Di seguito, quindi, proponiamo alcuni spunti di riflessione dai quali può partire un confronto che ci piacerebbe non fosse condizionato dai reciproci rapporti personali e professionali, dalla "storia" accademica e scientifica che ogni studioso può vantare, dalle appartenenze più o meno dichiarate o attribuite.

Allo stesso modo, non si intende negare che negli ultimi anni ci siano state interessanti iniziative, riflessioni, studi volti ad affrontare i temi dei quali vogliamo qui occuparci, e che studiosi appartenenti al nostro settore scientifico disciplinare - sia in forma individuale sia nel contesto di associazioni e gruppi scientifici legati alla glottodidattica - abbiano lavorato e stiano lavorando per ripensare la disciplina, alla luce dell'attualità storica, sociale e scientifica. Gli stessi autori dei contributi di questo numero di SdG sono coinvolti in questo processo di riflessione e di evoluzione e ne fanno riferimento nei loro saggi, in molti casi riprendendo, ampliando, contestualizzando e approfondendo in modo propositivo quanto di seguito andremo schematicamente e sinteticamente ad esporre. Il nostro vuole porsi come un ulteriore contributo in questa direzione, che speriamo sia possibile integrare e coordinare con altre iniziative simili.

Questo numero di SdG ha quindi lo scopo di essere occasione di riflessione su alcuni principi fondanti della disciplina. Per fare questo, abbiamo chiesto ad alcuni colleghi, che per età fanno parte della componente più giovane e per qualità scientifica rappresentano il futuro del settore, di identificare - nell'ambito dei propri personali campi di ricerca - un tema attorno al quale riflettere per promuovere la costruzione di un "nuovo discorso" glottodidattico.

Questo numero della rivista rappresenta solo un primo passo nella direzione di nuove forme di collaborazione editoriali, congressuali, di ricerca che successivamente potranno nascere e coinvolgere anche altri colleghi e colleghe.

Due precisazioni: in questo nostro contributo ci concentreremo soprattutto sulla linguistica educativa italiana, senza con questo ignorare la dimensione internazionale. Inoltre, dato che lo scopo non è presentare esiti di ricerca o giustificare teorie o modelli, abbiamo evitato di appesantire il discorso con i puntuali e ricchi riferimenti bibliografici di studi e ricerche che fanno da retroterra alle nostre osservazioni (esclusi quelli delle citazioni puntuali, inseriti in nota), ben conosciuti da chi opera nel nostro settore. Riferimenti e bibliografie mirati sono invece parte integrante dei saggi dei colleghi e delle colleghe che contribuiscono alla rivista.

2. Ridefinire il quadro epistemologico della disciplina: l'annosa questione della sua denominazione

Le parole, i nomi e i loro significati sono importanti, sono in grado di organizzare la realtà in categorie e in concetti e di condizionare la visione che abbiamo del mondo. In ambito scientifico, i termini, le metafore e la condivisione delle loro definizioni non sono solo funzionali a trasmettere significati il più possibile precisi o a rappresentare un certo modello teorico, ma permettono di focalizzare e conoscere l'oggetto di studio e di condurre la ricerca in modo trasparente.

L'oggetto della nostra disciplina viene ormai generalmente identificato con l'Educazione Linguistica: è questa una denominazione con una storia importante, che dalla tradizione italiana è passata ad avere visibilità in molti documenti europei di politica linguistica, anche grazie al ruolo che ha avuto negli anni Sessanta, come riconosciuto per esempio nel DERLE¹, dove Daniel Coste scrive che “L'educazione linguistica, nata in Italia verso la fine degli anni 1960 [...] ha dato origine a un vasto movimento di innovazione dell'insegnamento della lingua italiana”. Il termine è quindi stato allargato all'insegnamento delle lingue - non solo di quella materna, che pure mantiene un posto importante - mantenendo il focus sugli aspetti relativi all'insegnamento dell'oggetto linguistico e ai processi pedagogici.

Diverso è invece il discorso relativo alla denominazione della disciplina. Partiamo da una considerazione: nel più recente manuale di didattica delle lingue, l'autore – Andrea Villarini - sente ancora una volta la necessità di iniziare il proprio studio con la domanda: “La didattica delle lingue è una disciplina?” e di dedicare uno dei primi paragrafi ai “modi per denominarla”.

Ma non è il solo, e non è questa una novità: è facile notare come, in riviste e volumi usciti negli ultimi anni, studiosi considerati “grandi maestri” della glottodidattica abbiano affrontato più volte l'epistemologia della disciplina, la sua definizione, i termini e le denominazioni, i confini con altre discipline. Ricordiamo solo:

Balboni P., 2012, “Educazione linguistica Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista”, in *ELLE*, Vol. 1 — Num. 1.

Balboni P., 2016, “Linguistica, linguistica applicata, linguistica educativa, glottodidattica, didattica delle lingue/culture”, in *RILA* 2-3/2016.

Barni M., Vedovelli M., 2018, “L'educazione linguistica fra epistemologia ed etica”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L'Educazione Linguistica oggi*, Torino, Utet.

De Mauro T., Ferreri Silvana, 2005, “Glottodidattica come linguistica educativa”, in Voghera M. et al. (a cura di), *ELICA, Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia, Guerra.

De Mauro T., 2012, “Linguistica educativa: ragioni e prospettive”, in: Ferreri S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni.

Vedovelli M., Casini S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.

¹ Coste D. et al., 2007 (trad.it. 2009), *DERLE-Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, p.113 [16805a31e6](https://doi.org/10.16805a31e6) (coe.int)

Il dibattito su confini e peculiarità della disciplina è quindi per certi aspetti tanto “sfuggente” da non avere neppure un unico nome condiviso da tutti: Balboni² definisce la denominazione della scienza che studia l’educazione linguistica un falso problema nel momento in cui è chiaro l’oggetto, ma poi conviene che “bisogna pur chiamare in qualche modo questa scienza...”

2.1 Come si chiama questa scienza?

In italiano la scienza che si interessa di tutte le questioni teoriche ed operative legate all’insegnamento e all’apprendimento delle lingue, alla quale fa riferimento il settore scientifico disciplinare “Didattica delle lingue moderne”³ ha assunto nel tempo e ancora oggi assume nomi diversi⁴: *Linguistica applicata*, *Glottodidattica*, *Didattica delle lingue moderne*, *Linguistica educativa*, *EduLinguistica*. Anche i nomi delle tre principali riviste italiane dedicate rispecchiano questa varietà: due titoli definiscono in modo diverso la disciplina, *RILA – Rassegna di Linguistica Applicata*, *ELLE – Educazione Linguistica-Language Education*, il terzo si focalizza sull’oggetto di ricerca, *SdG – Studi di Glottodidattica*.

Non è un caso solo italiano.

In inglese - sia di madrelingua sia di stranieri/italiani che usano l’inglese - troviamo la stessa pletora di nomi: *Applied Linguistics* - nata negli ormai lontani anni Quaranta negli USA - *Modern Language Education*, *Educational Linguistics*, *Foreign/Second Language Teaching*, *Language Teaching Research*. C’è chi poi utilizza un termine che arriva all’inglese per una contorta strada: *Glottodidactics*.

Meno varietà di termini si trova in altre lingue europee, nelle quali, in ogni caso, da una nostra veloce ricognizione, non pare esserci un’unica denominazione.

In francese ad oggi sembra ben attestato *Didactologie des langues-cultures*⁵ (derivando il termine da *traductologie*), a volte sostituito da *Didactique des langues (vivantes)*.

In spagnolo è consolidato il concetto di *Didáctica de las lenguas* anche se è ancora usata la definizione *Linguística aplicada*, per una disciplina accolta nel panorama scientifico iberico

² Balboni P., 2012, “Educazione linguistica. Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista”, in *ELLE*, vol. 1 n. 1, Venezia, Edizioni Ca’Foscari, p. 13

³ la definizione “ufficiale”, cioè la declaratoria del SSD, reperibile su <https://www.societadille.it/> è: *Settore delle scienze del linguaggio che ha per oggetto la lingua considerata in funzione dell’apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche. Della lingua o delle lingue da apprendere (lingua madre, lingue seconde, lingue straniere, lingue specialistiche ecc.) focalizza i processi di insegnamento e di valutazione, i processi dinamici dell’uso in prospettiva sociale, storica ed educativa, a partire dal patrimonio linguistico in possesso di chi apprende. Rientrano nel settore le questioni metodologiche e didattiche, le problematiche della traduzione, quelle del rapporto tra lingua e cultura nonché della comunicazione interculturale e dell’educazione linguistica a persone con bisogni speciali, l’analisi del ruolo delle tecnologie e delle risorse digitali e di rete per l’insegnamento linguistico, lo studio delle dinamiche fra competenze linguistiche e ricadute sul sistema economico-produttivo, nonché le politiche linguistiche relative al sistema formativo.*

⁴ in queste pagine non entriamo nel merito delle definizioni scientifico-accademiche della disciplina, concentrandoci invece sulle diverse denominazioni, a maggior ragione in quanto proprio mentre si scrivono queste pagine si sta ipotizzando l’ennesima riforma del sistema universitario e dei settori disciplinari che dovrebbero confluire in più ampi gruppi disciplinari.

⁵ *Didactologie des langues-cultures* è anche l’oggetto, citato in sottotitolo, della nota rivista francese *Etudes de linguistique appliquée*

solo negli anni Ottanta del secolo scorso. Nell'ambito della didattica delle Lingue straniere si trovano anche: *Didáctica de las lenguas extranjeras*, *Didáctica de las lenguas modernas*, *Didáctica de las lenguas vivas*, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, raramente *Glottodidáctica*.

In tedesco in genere si usa *Sprachdidaktik*, più raramente *Glottodidaktik*; *Fremdsprachendidaktik* è riferito all'insegnamento di lingue seconde o straniere, senza comprendere l'insegnamento della L1.

Ma torniamo alla lingua italiana.

A nostro parere, la dizione *Linguistica Educativa* - diffusasi in tempi relativamente recenti - ha un significato potenzialmente ambiguo, legato da un lato al fatto che ogni denominazione formata da due parole finisce per aprire un dibattito su quale dei due termini abbia il sopravvento sull'altro; dall'altro lato al fatto che, dato che ciascuno dei due termini fa riferimento a un settore scientifico specifico, il rischio è quello di definire questa scienza più per sovrapposizione dei margini che per l'identificazione di un campo proprio.

Un'ultima osservazione in merito: nessuno dei principali manuali di didattica delle lingue pubblicati dal 2000 ad oggi ha nel titolo *Linguistica educativa*, mentre la maggior parte fa riferimento a *Glottodidattica*, come si può vedere da questa selezione:

De Marco A. (a cura di), 2000, *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.

Bettoni C., 2001, *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Bari-Roma, Laterza.

Daloiso M., 2011, *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Roma, Aracne.

Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.

Chini M., Bosisio C., (a cura di), 2014, *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Roma, Carocci.

Balboni P. E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Quarta Edizione, Torino, UTET Università.

Villarini A., 2021, *Didattica delle lingue straniere*, Bologna, Il Mulino.

Abbiamo reperito solo 3 titoli - dei quali uno riunisce atti di un convegno - e una collana editoriale che negli ultimi anni fanno riferimento diretto alla *Linguistica Educativa*:

Vedovelli M., Casini S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.

Daloiso M., 2020, *Linguistica Educativa, Linguistica Cognitiva e Bisogni specifici*, Trento, Erickson.

Ferreri S. (a cura di), 2012, *Linguistica educativa*, Atti del 44° Congresso SLI, Roma, Bulzoni.

Collana del Centro di Eccellenza della Ricerca "Studi di Linguistica Educativa", Pisa, Pacini.

In questo quadro così sfaccettato, ci piacerebbe si consolidasse l'utilizzo di una sola parola pur dicotomica, come *Edulinguistica* o *Glottodidattica*, quest'ultima a nostro parere bellissima parola, originale (per una volta non di origine anglosassone ma proveniente dal polacco), che non crea ambiguità, che riassume le sfumature di tutte le altre, che non finisce per essere interpretata come una delle tante declinazioni possibili della linguistica, che assume in sé il concetto che ogni atto didattico è anche educativo.

Tornare o continuare a definire il nostro settore *Glottodidattica* può inoltre contribuire ad identificarne e rafforzarne i confini, nel momento in cui uno o più settori confinanti - più consistenti numericamente e meglio organizzati - sembrano invaderne gli spazi quasi a

puntare ad una “colonizzazione” del settore più piccolo. A maggior ragione *Glottodidattica* può essere strategicamente utile nel momento in cui la recentissima proposta di riforma universitaria va verso una integrazione di più settori in gruppi disciplinari nei quali necessariamente i piccoli corrono il rischio di soccombere.

2.2 Chi è il glottodidatta?

La definizione di *Glottodidattica* si collega alla definizione di chi è oggi il glottodidatta.

Il passaggio negli anni Settanta da una didattica delle lingue fortemente orientata all'insegnamento della grammatica - tanto da far coincidere “sapere la lingua” con “sapere la grammatica” - a un insegnamento che includeva gli apporti di scienze pedagogiche, psicologiche, linguistiche e culturali ha portato una generazione di glottodidatti a cercare teorie e modelli generali che integrassero le istanze provenienti da questi diversi campi disciplinari all'interno di una scienza organica e definita; è possibile descrivere la figura del glottodidatta di quel periodo come un “tuttologo” inteso in senso positivo, un "onnisciente", ossia uno studioso in grado di affrontare la ricerca all'interno della glottodidattica a tutto tondo, spaziando in modo eclettico tra le implicazioni provenienti da diversi ambiti.

Oggi il glottodidatta non è più una figura onnisciente, ma un esperto di “qualcosa”, di uno o più ambiti specifici interni alla disciplina; è ormai condiviso che l'aumentata complessità della scienza comporta il fatto che non si progredisca con una generale conoscenza di molte implicazioni, ma con una solida conoscenza della letteratura, della ricerca e del dibattito scientifico che si sviluppano all'interno di e attorno a una specifica area.

Questo però richiede un dialogo intradisciplinare che va oltre la mera conoscenza di quello che fanno i colleghi, per realizzarsi in azioni intradisciplinari che si concretizzano in studi, ricerche, pubblicazioni a più mani.

In questa nostra riflessione, quindi, l'interdisciplinarietà - considerata caratteristica fondante della glottodidattica - ha poco senso se non c'è un fondato e diffuso dialogo intradisciplinare.

Questo numero di SdG vuole aprire uno spazio intradisciplinare, iniziando dal confronto di studi e interessi specifici di singoli studiosi e studiose, confronto che lascia intravedere una trama di rimandi e collegamenti potenzialmente fecondi.

Un esempio particolare è riportato da Gilardoni: è proprio il dialogo interdisciplinare prima e intradisciplinare dopo che ha portato un modello grammaticale come quello valenziale dapprima nell'ambito di applicazione della didattica delle lingue classiche, poi dell'italiano lingua materna e quindi al campo dell'italiano come lingua seconda.

3. Ridefinire i campi interdisciplinari e le relazioni con le scienze confinanti

La nostra disciplina si fonda tradizionalmente sull'interdisciplinarietà, e, di conseguenza, è una scienza che sviluppa le proprie teorie e i propri modelli sulla base delle implicazioni tratte da altri ambiti scientifici. Tuttavia, se un tempo era sufficiente cogliere le implicazioni dalle altre scienze per costruire un discorso glottodidattico, oggi è fondamentale interagire con altri settori per essere riconosciuti scientificamente.

Non si può più immaginare la glottodidattica come un luogo impermeabile nel quale si elaborano in forma autonoma indicazioni provenienti da altre scienze; essa stessa deve divenire spazio di ricerca transdisciplinare, aprendosi sul piano scientifico alle altre discipline e superando definitivamente l'idea di glottodidattica come scienza ancillare alle altre scienze che unilateralmente forniscono teorie.

3.1 Dall'implicazione al dialogo transdisciplinare

Ridefinire i rapporti con le altre scienze comporta mettere in discussione una lunga tradizione. L'iniziale relazione di equivalenza tra linguistica applicata e didattica delle lingue era fondata sul principio di applicazione, secondo il quale una scienza pratica fa riferimento ad un'unica disciplina teorica, applicandone le conoscenze ad un contesto particolare. Ma l'insegnamento delle lingue è un processo multidimensionale, che coinvolge molteplici fattori, e la glottodidattica è realmente efficace solo se assume un'ottica interdisciplinare, e cioè accetta di guardare alle molteplici scienze che studiano questi fattori, rielaborandone le nozioni in un quadro teorico-metodologico specifico. Rispetto ai suoi esordi, dunque, la glottodidattica ha maturato relazioni non solo con la linguistica, ma anche con le scienze neuropsicologiche, socio-culturali ed educativo-didattiche in un'ottica non più di mera applicazione, bensì di implicazione, ossia di rielaborazione critica ed integrazione delle conoscenze provenienti da altri settori disciplinari.

Oggi è evidente il superamento dei principi dell'assunzione e dell'implicazione da altre scienze che per decenni sono stati messi alla base del rapporto interdisciplinare, per passare alla loro sostituzione con un confronto tra pari all'interno di uno spazio comune, un dialogo transdisciplinare tra ambiti scientifici diversi; non basta più assumere da altre scienze e poi implicare - e quindi elaborare teorie all'interno della glottodidattica - serve, oltre a ciò, elaborare teorie che possano essere esportate, in modo che i risultati della glottodidattica possano divenire risposta alla teoria stessa.

Si vedano al proposito quanto in questo numero scrive Daloiso in più punti del suo saggio e l'esempio riportato da La Grassa sul rapporto tra linguistica acquisizionale e glottodidattica.

3.2 Quali sono le scienze confinanti?

Riguardo alla caratterizzazione dell'interdisciplinarietà della glottodidattica, un altro tema che merita riflessione riguarda quali sono le scienze confinanti.

Riportiamo la riflessione di Berruto in introduzione al volume di Daloiso *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica* del 2015, nella quale c'è un confronto tra il volume curato da Daloiso e uno omonimo curato dal linguista nel 1977:

Il vedere quanti dei rami e settori degli studi di scienze del linguaggio qui rappresentati non fossero toccati nel volume del 1977 [Scienze del linguaggio ed educazione linguistica Torino, Stampatori, 1977] semplicemente perché allora non esistevano (è il caso non solo – ovviamente - della linguistica dei corpora, ma anche della linguistica acquisizionale, della linguistica cognitiva, della neuropsicolinguistica; per non dire della stessa linguistica educativa, che allora si cominciava inconsapevolmente a fondare, e che ora può essere considerata una sottodisciplina autonoma fra le

scienze linguistiche, con un suo proprio oggetto, suoi problemi, suoi metodi e obiettivi) dà un'idea che più netta non potrebbe essere del veloce moltiplicarsi, in questi quarant'anni, degli ambiti di azione e del progresso del pensiero, della ricerca, delle conoscenze (nonché, last but not least, dei cambiamenti nel mondo esterno in cui ci troviamo a vivere). Il raggio d'azione delle riflessioni e implicanze della linguistica in senso lato si è grandemente ampliato; e l'applicazione delle scienze del linguaggio all'insegnamento e apprendimento delle lingue si è trovata di fronte a nuove sfide e a generi di problemi quarant'anni fa nemmeno prevedibili.

Quello che qui è interessante notare non è soltanto come sono cambiate e aumentate le scienze del linguaggio con le quali la glottodidattica si deve rapportare, ma anche come - nel 2015, quindi recentemente - la glottodidattica, qui definita *linguistica educativa*, si configura per un linguista come “sottodisciplina autonoma tra le scienze linguistiche” e “applicazione delle scienze del linguaggio all'insegnamento e apprendimento delle lingue”.

Diviene quindi centrale riflettere sulla relazione con le cosiddette scienze vicine tenendo conto dei cambiamenti fortemente interdisciplinari che avvengono anche in quelle discipline, cambiamenti che rendono sempre più complesso scegliere quali siano le scienze vicine e quali non lo siano: è il momento per andare oltre la tradizionale suddivisione delle scienze di riferimento della glottodidattica in scienze dell'educazione, psicologiche, linguistiche, culturali, proprio alla luce del continuo ridefinirsi dei rapporti tra le discipline.

Inter- e transdisciplinarietà non devono però essere ignorati o interpretati come una mancanza di confini netti della disciplina: come scrive Balboni⁶ “la tendenza a debordare, a non considerare i confini epistemologici, interpretando l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà in maniera molto elastica, ha un effetto drammatico sulla percezione esterna della linguistica educativa e degli studiosi che vi si dedicano”.

Questo è uno dei nodi principali della nostra riflessione, sul quale un confronto e un pensiero comune sono fondamentali, e sul quale non abbiamo facili soluzioni da proporre. La nostra resta necessariamente una riflessione generale e aperta, alla quale però i saggi dei colleghi e delle colleghe che contribuiscono a questo numero della rivista possono dare dei punti fermi e dei modelli di analisi, oltre a rappresentare in modo chiaro e scientificamente fondato alcuni di questi “nuovi rapporti” tra glottodidattica e altri ambiti, di aperture verso terreni non ancora esplorati: si vedano gli studi di genere e l'educazione linguistica (Cognigni); l'educazione linguistica “inclusiva”, e gli studi sui Bisogni Educativi Speciali (Daloiso); la didattica delle lingue online e le teorie dell'educazione (La Grassa); la Teoria della Complessità e la linguistica acquisizionale ed educativa (Martari); l'educazione linguistica e la psicologia positiva (Menegale); l'educazione linguistica interculturale e il paradigma non essenzialista (Borghetti).

Non sono tutte strade già segnate. Come scrive proprio Borghetti a proposito dell'educazione linguistica interculturale, “è anche difficile prevedere se, per il futuro, i tentativi esistenti condurranno progressivamente a ridefinire ancora una volta le coordinate epistemologiche di questo settore della glottodidattica”, ma certamente sono strade che vanno percorse.

⁶ Balboni P., 2021, “Ripensare la ricerca italiana in linguistica educativa: *a modest proposal*” in *EL.LE*, vol. 10 n. 3, Venezia, Edizioni Ca'Foscari, p. 328

4. Ridefinire i metodi di ricerca della glottodidattica

Un elemento problematico della glottodidattica sta nel fatto che a volte ha dichiarato senza dimostrare, ha assunto senza rielaborare, ha cristallizzato senza sottoporre a revisione, cioè in sostanza non è sempre stata in grado di - o non ha ritenuto indispensabile - dimostrare scientificamente assunti/teoremi che in alcuni casi sono divenuti addirittura postulati. Altre volte teorie un tempo ritenute fondate e quindi assunte dalla glottodidattica non sono state sottoposte al vaglio di nuovi dati empirici, divenendo - come nota anche Daloso nel suo saggio - dei classici non dimostrabili.

Uno dei compiti quindi che la glottodidattica oggi deve porsi - oltre alla selezione dei paradigmi e dei modelli derivati da altre scienze - è quello di garantire da un lato la qualità scientifica della rielaborazione di tali modelli in ordine alle istanze glottodidattiche e dall'altro il loro costante aggiornamento rispetto ai nuovi dati della ricerca.

4.1 Dalla teoria alla pratica, dalla pratica alla teoria

Il processo glottodidattico può dunque essere rappresentato come uno spazio di rielaborazione di assunti ripresi da un ampio panorama scientifico in grado di definire modelli "forti" che possano porsi come fondamento alla pratica didattica. Allo stesso tempo, l'applicazione di tali modelli nella pratica deve fornire dati in grado di confermare la fondatezza dei principi e delle teorie alla base del modello stesso, in un processo non lineare ma circolare: teoria→applicazione→sperimentazione sul campo→teoria. E' questo processo che giustifica la nota specificazione della glottodidattica come scienza teorico-pratica.

La complessità del mondo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue contemporaneo, che si riflette nella complessità delle scienze che oggi se ne occupano, fa sì che non possa funzionare il percorso secondo il quale data una teoria, se ne crea una applicazione, la si sperimenta in una situazione reale e quindi si valuta o meno l'efficacia dell'applicazione e di conseguenza della teoria. Oggi il numero di variabili che caratterizza un qualsiasi contesto glottodidattico all'interno del quale si può fare sperimentazione è talmente ampio che è molto difficile poter generalizzare un risultato senza incorrere nel rischio della semplificazione.

Ciò comporta la necessità di una riflessione sui rapporti tra ricerca teorica e azione pratica e una riflessione sui metodi della ricerca in glottodidattica. Nel paragrafo successivo diamo solo un rapido cenno in riferimento a questi temi, consapevoli da un lato che ben altro spazio è necessario per un tale argomento, dall'altro rimandando ancora una volta ai saggi che seguono. Si veda per esempio come la ricerca riportata da Ferrari esemplifichi quello che sopra abbiamo definito processo circolare dalla teoria, alla pratica per tornare alla teoria, per "attivare un più efficace dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica".

4.2 Metodi di ricerca per la glottodidattica

Il come fare ricerca, con chi, per quale finalità, definendo strumenti, nodi problematici metodologie e procedure, oggi appare un passaggio imprescindibile per la credibilità esterna

e per la solidità interna della glottodidattica. In generale, riguardo ai metodi della ricerca scientifica, assistiamo ad un utilizzo sempre più diffuso di metodi quantitativi e statistici, che risultano fondamentali per la glottodidattica, che per anni non ha sentito come centrale il tema di quali possano essere gli strumenti di ricerca adatti al suo costrutto. La presa in carico da parte della glottodidattica del rigore dei metodi di ricerca quantitativi può essere l'occasione per rivisitare in senso "scientifico" i metodi qualitativi, per trovare costrutti di ricerca che possano solidamente integrare i due tipi di metodo, evitando la netta cesura tra scienze *hard* - quantitative- e scienze *soft* - qualitative che separa il misurare dal comprendere.

Anche su questo tema, i saggi che seguono offrono indicazioni e riflessioni importanti. Si veda Maugeri, che se ne occupa direttamente, ma anche Menegale, che propone per la didattica educativa positiva studi longitudinali e basati sulla triangolazione dei dati; Martari, che indica una ricerca *process-oriented* laddove il campo di studi sia molto ampio; Ferrari, che descrive una ricerca-azione.

5. Conclusioni

Quelli proposti sopra sono solo alcuni dei temi sui quali - a nostro parere - si potrebbe costruire un rinnovato discorso glottodidattico; non abbiamo, ovviamente, pretese di essere esaurienti.

Come chiarito in apertura e più volte ribadito, non abbiamo come obiettivo quello di trarre evidenze definitive. D'altronde, meglio avere chiari dubbi che confuse certezze. Vorremmo però aver aperto un terreno di confronto e crescita comune.

Questo numero di SdG è un passo in questa direzione. I saggi dei colleghi e delle colleghe qui pubblicati approfondiscono, contestualizzano, arricchiscono i temi da noi proposti, tra cui il rapporto tra ricerca e applicazione, la riflessione sulle metodologie della ricerca, la costruzione di una relazione transdisciplinare con le altre scienze, la necessità di rifondare alcuni principi alla luce della ricerca più recente. A loro, e ai colleghi e alle colleghe che vorranno esserci, passa il testimone.

Quale (e quanta) cultura? Riflessioni sull'educazione linguistica interculturale

Claudia Borghetti

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne
Università di Bologna

Abstract

The article offers some reflections on the so-called 'intercultural perspective to the teaching of modern languages' or 'intercultural linguistic education'.

It focuses in particular on a relatively recent development of the discipline, linked to the attempt to adopt a non-essentialist definition of 'culture' in glottodidactics.

Unlike the well-known culturalist paradigm, the non-essentialist one challenges the idea that it is appropriate to set up the development of intercultural competence by leveraging only the international dimension of diversity.

Non-essentialist principles are currently on the margins of intercultural linguistic education; but they are an opportunity to question some of the assumptions on which much of the theoretical reflection and didactic practice dedicated to the intercultural aims of learning and teaching languages are based.

Parole chiave

Educazione linguistica interculturale; competenza interculturale; paradigma culturalista; approccio non essenzialista.

1. Introduzione

Il presente contributo propone alcune riflessioni in merito alla cosiddetta 'prospettiva interculturale alla didattica delle lingue moderne' o 'educazione linguistica interculturale'. Si tratta di un'area di studio glottodidattico che, grazie anche a numerosi contributi internazionali di carattere interdisciplinare, continua da anni a ridefinire le proprie coordinate epistemologiche, come dimostrano le varie rassegne critiche ad essa dedicate (ad esempio, Risager 2007; Caon 2013, 2014; Borghetti 2016).

Tra i vari cambiamenti di natura teorica che nel corso del tempo hanno caratterizzato questo variegato ambito di studio e intervento educativo, ci concentriamo in questa sede su uno sviluppo relativamente recente, legato al tentativo di adottare – anche in ambito glottodidattico – una *definizione non essenzialista di 'cultura'*, secondo la quale la cultura è qualsiasi forma di raggruppamento umano, i cui membri condividono alcune caratteristiche, tra cui scopi, abitudini, tradizioni, norme, regole e lingua (Holliday 1999, 2011). Tra le altre cose, il paradigma non essenzialista si distingue da quello alternativo detto 'culturalista' o 'essenzialista', perché contesta l'idea che esista una relazione privilegiata tra area territoriale, una cultura e una lingua. Come vedremo meglio, in questo senso, l'approccio non essenzialista sembra minare le basi della ricerca e della prassi glottodidattiche, che – nonostante l'avvicinarsi di approcci anche molto diversi gli uni dagli altri – non hanno mai fondamentalmente messo in discussione il principio secondo cui insegnare una lingua aggiuntiva presuppone introdurre gli apprendenti alla corrispondente cultura (nazionale).

Questo assunto, tra l'altro, è rimasto invariato anche dopo la svolta interculturale degli anni '90, quando l'introduzione della dimensione educativa nei curricoli di lingua si è per lo più basata sul confronto tra la cultura (nazionale) degli studenti e quella della lingua target (ad esempio, Rivers, Houghton 2013).

Svilupperemo progressivamente queste considerazioni nelle pagine seguenti. In particolare, dopo aver introdotto l'educazione linguistica interculturale nei suoi principi fondamentali (§2), l'articolo commenta, confrontandole, le definizioni di 'cultura' assunte rispettivamente dal paradigma essenzialista e da quello non essenzialista (§3). In seguito, sarà possibile evidenziare come l'espressione 'prospettiva interculturale' alla didattica delle lingue assuma significati molto diversi a seconda dell'approccio alla cultura preso come riferimento (§4). L'ultima parte dell'articolo si concentra sui risvolti didattici del quadro epistemologico delineato in precedenza e illustra due proposte operative ispirate rispettivamente all'approccio culturalista e a quello non essenzialista (§5), prima di alcune proporre alcune riflessioni finali (§6).

Come sarà presto chiaro, nonostante l'articolazione in paragrafi e sottoparagrafi suggerisca un costante confronto tra le due prospettive, è a quella non essenzialista che l'articolo guarda con maggiore interesse, se non altro perché costituisce un'occasione per interrogare nuovamente i presupposti sui cui si fonda gran parte della riflessione teorica dedicata all'educazione linguistica interculturale.

2. L'educazione linguistica interculturale

Com'è noto, l'educazione linguistica interculturale è quel settore della glottodidattica che si occupa delle finalità educative interculturali dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue.

Le sue origini risalgono agli anni '90, quando, spesso con il patrocinio del Consiglio d'Europa (ad esempio, Byram, Zarate 1994, 1997; Byram et al. 1997),¹ la ricerca dedicata all'educazione linguistica ha registrato un progressivo ma deciso spostamento d'interesse dalla dimensione culturale dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue (per cui, ad esempio, si apprendono la lingua e la cultura italiane) a una più ampia prospettiva interculturale. Secondo questa "svolta" (Holmes 2014), il fare esperienza in classe di una nuova "linguacultura" (Agar 1994; Risager 2007) rappresenta per gli studenti non solo un'occasione di apprendimento (*culturale*), ma anche e soprattutto un'opportunità per sviluppare conoscenze, atteggiamenti e abilità trasferibili ad altri gruppi culturali, compresi i propri (apprendimento *interculturale*) (Byram 1997, 2021). In altre parole, mentre introducono una lingua aggiuntiva, gli insegnanti preparano gli apprendenti a confrontarsi anche con culture diverse da quella oggetto di studio e, al contempo, aiutano ciascun allievo a identificare e comprendere i propri presupposti culturali. Alla luce di questa distinzione tra 'apprendimento culturale' e 'apprendimento interculturale', è evidente che si può parlare propriamente di 'educazione linguistica interculturale' solo in riferimento al secondo tipo di apprendimento, quello che va oltre il binomio 'lingua target - cultura target'² e che, di conseguenza, poggia solo in (minima) parte sulle conoscenze culturali.

¹ È da notare però come l'esigenza di cambiamento trascendesse l'orbita di influenza del Consiglio d'Europa. Lo dimostrano le numerose pubblicazioni dedicate in quegli anni all'educazione linguistica interculturale al di là dei confini europei (ad esempio, Kramsch 1993, 1998; Lo Bianco et al. 1999).

² Balboni (1999, 2007) così come Balboni e Caon (2015) si riferiscono a questo cambiamento, quando sottolineano la necessità di superare la didattica della cultura a favore di una prospettiva di comunicazione interculturale.

L'apprendimento interculturale – inteso in genere come sinonimo di ‘sviluppo della competenza interculturale’ – va ben oltre l'acquisire conoscenze riguardo le pratiche sociali diffuse in una determinata comunità di parlanti, gli stili di comunicazione più diffusi, gli usi, i costumi, le feste, ecc. (Caon 2016). Come illustrato chiaramente da uno dei più noti modelli di competenza interculturale (CI) (Byram 1997, 2021), le informazioni che il soggetto possiede riguardo ai gruppi culturali (*knowledge*) rappresentano solo una delle cinque dimensioni che sottendono l'apprendimento interculturale, il quale sarebbe piuttosto il risultato dell'interazione delle conoscenze con altri quattro componenti.

- Atteggiamenti di curiosità e di apertura verso la diversità, nonché disponibilità a sospendere la fiducia nei propri valori, per assumere anche momentaneamente i punti di vista degli altri senza preconcetti (*Attitudes*).
- Abilità di interpretare e mettere in relazione i fatti culturali tra loro (*Skills of interpreting and relating*). Queste abilità implicano l'essere in grado di analizzare le conoscenze relative al proprio gruppo di appartenenza e a quelli altrui, di identificare eventuali relazioni (comuni influenze storiche, ad esempio), di decostruire gli impliciti e le prospettive etnocentriche presenti nei documenti che parlano dell'uno e dell'altro gruppo, e così via.
- Capacità di ottenere nuove conoscenze sulle culture (ad esempio, essere in grado di identificare quali documenti sono affidabili fonti d'informazione) e di gestire gli incontri interculturali e le loro possibili disfunzioni in maniera efficace, facendo leva su tutte le componenti della competenza (conoscenze, atteggiamenti e abilità) (*Skills of discovery and interaction*).
- Consapevolezza critica culturale (*Critical cultural awareness*), ossia “an ability to evaluate, critically and on the basis of an explicit, systematic process of reasoning, values present in one's own and other cultures and countries” (Byram 2021: 78). Questa componente, dal profondo valore politico ed educativo, può eventualmente portare il soggetto a mettere in discussione le convinzioni e i valori su cui – spesso inconsapevolmente – faceva affidamento prima di confrontarsi con prospettive, opinioni e credenze diverse.

Se in linea di principio lo sviluppo della competenza interculturale può avvenire anche solo grazie all'esperienza della diversità, è ben noto (ad esempio, Alred et al. 2003; Jackson, Oguro 2018) che l'apprendimento interculturale necessita anche di riflessione, la quale può essere meglio favorita in classe, in collaborazione con i compagni e con l'insegnante. Non sorprende quindi che molta della letteratura dedicata all'educazione linguistica interculturale insista sull'opportunità di insegnare agli studenti di lingua un *metodo di osservazione dei fatti culturali*, di favorire forme di *autoriflessione* e di sfruttare massimamente l'*interazione in classe*. In merito al primo aspetto, l'invito è a fornire agli studenti un *metodo di osservazione critica* o “un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali” (Caon 2016: 96), che permetta loro di confrontare sistematicamente pratiche culturali diverse. Concentrarsi sul ‘come’ (l'apprendimento e l'esercizio di un metodo) piuttosto che sul ‘che cosa’ (l'acquisizione di nuove conoscenze specifiche) fa sì che gli apprendenti sviluppino strumenti critici e interpretativi che, anche in un futuro, potranno applicare a qualsiasi altro fatto culturale o incontro interculturale (Byram 1997, 2021). In secondo luogo, gli studenti dovrebbero essere invitati a riflettere sui propri processi interpretativi e a identificare e mettere in discussione i propri presupposti culturali. L'*autoriflessione* è fondamentale nell'apprendimento interculturale, poiché le persone tendono a dare per scontati i propri punti di vista e a imporli agli altri (Houghton, Yamada 2012). Inoltre, come implicito nella nozione di ‘consapevolezza critica interculturale’, il pensiero critico permette agli studenti di collegare la sfera individuale a quella sociale, a sperimentare come le loro posizioni personali - così come quelle degli altri - siano spesso condizionate dai discorsi e dalle ideologie dominanti (Guilherme 2002). Infine, è

importante fare sì che l'apprendimento scaturisca dall'esperienza stessa degli studenti e quindi favorire l'*interazione in classe* (Kearney 2016; Liddicoat, Scarino 2013). Le classi di lingua non dovrebbero essere viste come ambienti protetti in cui gli apprendenti si preparano allo scambio interculturale 'reale' (quello che presumibilmente avrebbe luogo fuori dalla classe) (Byram 1997, 2021), ma il luogo stesso di tali incontri; dopotutto, anche il gruppo più omogeneo di studenti offre una varietà di prospettive sugli argomenti e sulle attività didattiche su cui basare conversazioni di carattere interculturale (Borghetti 2016).

3. Il concetto di 'cultura' nella didattica delle lingue

Le mete educative (lo sviluppo della competenza interculturale) e i principi metodologici sintetizzati nella sezione precedente sono senz'altro validi (sul piano teorico) e operazionalizzabili (su quello didattico) a prescindere dal tipo di approccio alla cultura assunto a riferimento. Acquistano però valore e significato molto diversi se la definizione di 'cultura' adottata è di stampo essenzialista o non essenzialista.

Prima di introdurre queste due prospettive, riportiamo una prima generica definizione di 'cultura', prendendo a prestito le parole del Consiglio d'Europa:

any given culture may be construed as having three main aspects: the *material resources* that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the *socially shared resources* of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct) and the *subjective resources* that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world). (Council of Europe 2016: 19)³

Come emerge dalla citazione precedente, quando concettualizzata in termini generali, la cultura costituisce un insieme composito di risorse condivise dai membri di un determinato gruppo. La questione adesso è capire *che cosa si intende per 'gruppo'*; è proprio la risposta a questa domanda che distingue l'approccio culturalista (§3.1) da quello non essenzialista (§3.2).

3.1 L'approccio essenzialista o culturalista

Come accennato nell'introduzione, la ricerca glottodidattica raramente ha messo in discussione il presupposto che una lingua debba essere insegnata insieme alla 'sua' cultura (nazionale). La letteratura specialistica dedicata all'educazione linguistica interculturale non ha fatto e non fa eccezione (ad esempio, Balboni 1999, 2007; Byram 1997; Fantini 2019). In questi e in molti altri studi, si intende generalmente per 'gruppo culturale' l'insieme delle caratteristiche materiali, sociali o soggettive condivise dai membri di *una determinata comunità nazionale* (la storia e le tradizioni, le pratiche sociali, la lingua, la religione, il sistema valoriale, ecc.). Il termine 'cultura' è spesso quindi esplicitamente o implicitamente considerato sinonimo di 'cultura nazionale'. L'intenzione è generalmente quella di presentare allo studente una comunità nazionale specifica (quella francese, ma non ad esempio quella del Canada francofono), nella convinzione che, essendo la lingua parte della cultura, ci sia una speciale relazione tra un determinato idioma e la collettività che lo parla.

È indubbio che questa visione risponde a ciò che, nel linguaggio e nel pensiero comuni, è percepito come 'normale'. Sono spesso gli studenti stessi, quando si iscrivono a un corso di lingua, ad aspettarsi di essere introdotti alle principali caratteristiche nazionali della relativa comunità. Queste attese, secondo Holliday (1999), si spiegano con il fatto che le culture nazionali – così come quelle "etniche" – corrispondono a rappresentazioni sociali altamente

³ Corsivi aggiunti.

condivise, a “large cultures” che si sarebbero “reificate” ed “essenzializzate” nel tempo, per via dell’uso che ne è (stato) fatto a livello politico. Lo studioso cita in particolare il processo di formazione degli Stati-nazione e la giustificazione del colonialismo europeo come due momenti la cui forte spinta ideologica avrebbe contribuito alla costruzione collettiva delle nozioni rispettivamente di ‘nazione’ ed ‘etnia’.

Al di là delle loro origini, queste rappresentazioni sono costantemente alimentate dal discorso pubblico, che – sebbene con più o meno insistenza a seconda delle agende e delle contingenze politiche – ripropone categorie sociali basate sul principio della nazionalità (‘gli italiani’, ‘i marocchini’, ‘i tedeschi’, ecc. o anche ‘gli stranieri’) quasi fossero normali, naturali, le uniche capaci di distinguere le persone i gruppi culturali. È interessante notare però che anche il discorso specialistico ha contribuito e contribuisce a fissare nella mente delle persone l’idea che la cultura si misuri essenzialmente su basi nazionali. L’esempio senz’altro più celebre è quello collegato all’attività dello psicologo sociale Geert Hofstede e dei suoi collaboratori (ad esempio, Hofstede et al. 2010) che, a partire dagli anni ’70, sono arrivati a descrivere circa cento culture nazionali, confrontandole sulla base di sei parametri o dimensioni. Al di là della natura dei descrittori impiegati,⁴ è il principio che sottende l’intero lavoro a veicolare il messaggio più forte, cioè che sia possibile – e addirittura su basi scientifiche – confrontare e distinguere l’una dall’altra le culture del mondo, come se fossero entità caratterizzate da omogeneità interna (gli italiani sono tutti tendenzialmente individualisti) e al contempo essenzialmente diverse l’una dall’altra (gli italiani sono individualisti, mentre albanesi, cileni e cinesi non lo sono). Nonostante gli inviti alla cautela nell’impiego di questi dati,⁵ il fatto che i confronti inter-nazionali siano presentati come risultati di ricerche scientifiche e che siano al contempo resi agilmente consultabili attraverso accattivanti strumenti di visualizzazione⁶ ne aumenta il potere persuasivo sia sul piano epistemico che su quello ‘commerciale’.

3.2 L’approccio non essenzialista

Se per l’approccio culturalista, ‘cultura’ e ‘cultura nazionale’ sono – esplicitamente o implicitamente – concepite come sinonimi, nel quadro non essenzialista, quella nazionale è solo uno specifico tipo di cultura. In questa prospettiva teorica di stampo chiaramente post-strutturalista, infatti, può dirsi una ‘cultura’ ogni comunità che condivide una lingua (sia essa una lingua nazionale, una specifica varietà linguistica o, perché no, una lingua franca o un repertorio multilingue) e che, tramite essa, crea spazi di socializzazione, mira a raggiungere scopi comuni e crea per se stessa una storia e un immaginario condivisi (cfr. Kramsch 1998). Di conseguenza, le culture si definiscono sulla base di *una pluralità di dimensioni di diversità* (professionale, generazionale, di genere, politica, socioeconomica, ecc.) e coincidere anche con *gruppi relativamente instabili e transitori*.

Per fare un esempio in merito al primo aspetto, quello degli accademici può dirsi a tutti gli effetti un gruppo culturale (professionale): chi insegna e fa ricerca all’università in genere

⁴ È da dire che anche i descrittori in sé destano qualche dubbio di opportunità sociale. Tra di essi troviamo ad esempio il grado con cui i membri del gruppo accettano le disuguaglianze di potere all’interno della società in cui vivono (*Power distance*), la misura in cui gli interessi dell’individuo prevalgono su quelli della collettività (*Individualism*), ma anche il livello di competizione e di orientamento al successo (*Masculinity*), inteso come polo opposto rispetto a orientamenti evidentemente attribuiti alla femminilità, quali il prendersi cura degli altri o il preferire il mantenimento dell’armonia collettiva al distinguersi come singoli individui.

⁵ Ad esempio, il commento seguente: “Only valdates scores’ gives you the ‘official’ country scores from studies that we consider valid. If you unclick it, you also get scores for all other countries. These are Gert Jan’s guesstimates. Although I (GJ) created them with care, do not use them in research!”.
<https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/> (15.07.2022).

⁶ Il *Country comparison tool* (<https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>) e il *Country comparison graph* (<https://geerthofstede.com/hofstedes-globe/>) (15.07.2022).

condivide orari di lavoro (per lo più flessibili), alcune abitudini (ad esempio, il controllare la posta elettronica più volte al giorno), varie conoscenze (che cosa sono e come funzionano i corsi di studio, quali sono i titoli di accesso al dottorato, come funziona la revisione tra pari, ecc.), un certo modo di scherzare e fare ironia (si pensi alle battute che difficilmente farebbero ridere chi non è parte della comunità), alcuni valori di fondo (tra cui l'importanza attribuita alla conoscenza e all'istruzione) e, infine, una lingua comune (in genere tendenzialmente più formale di quella usata da altri gruppi professionali). Che quella degli accademici sia da considerarsi una cultura è confermato dal fatto che un membro di questa comunità può avere dialoghi *interculturali* con membri di culture professionali diverse (si danno per scontate conoscenze che l'altro non possiede, si adottano stili comunicativi differenti, si parlano 'lingue diverse'). In maniera speculare, due accademici provenienti da paesi vari che si incontrino a un convegno internazionale possono non percepire affatto salienti le rispettive appartenenze nazionali, in virtù della comune appartenenza alla medesima cultura accademica.

In merito al secondo aspetto: se una cultura è qualsiasi gruppo umano i cui membri condividono alcune caratteristiche a prescindere dal tipo e dalla dimensione del gruppo stesso, sono da considerarsi culture anche quei raggruppamenti umani che difficilmente il pensiero comune riterrebbe tali. Ad esempio, i fan di uno specifico gruppo musicale, un'associazione nazionale di apicoltori, gli abitanti di un determinato quartiere cittadino, una squadra di calcetto a livello amatoriale, una *web community* di fotografi, ecc. (Borghetti, 2016). Holliday (1999) chiama questi raggruppamenti sociali "small cultures", per sottolineare come – a differenza di quelli "large" – non siano generalmente percepiti come culture, nonostante abbiano le stesse caratteristiche costitutive (risorse materiali, sociali e individuali; Council of Europe 2016) degli altri. Di fatto, a seconda delle situazioni, un dialogo interculturale può realizzarsi tra i membri di fan club diversi tanto quanto tra persone di regioni del mondo differenti.

Tra le altre cose, il paradigma non essenzialista sottolinea due aspetti che sono particolarmente rilevanti per l'educazione linguistica interculturale. Innanzitutto, ciascun individuo partecipa necessariamente a una pluralità di culture (larghe e piccole) e percepisce l'appartenenza all'una e all'altra in base ai contesti, agli interlocutori, agli argomenti di conversazione, ecc. Una persona può ad esempio essere inglese, musulmana, medico e membro di società di scacchi, ma non percepire affatto come salienti tutte le proprie appartenenze in qualsiasi contesto; è improbabile ad esempio che – tranne episodi contingenti – si senta inglese, musulmano e medico mentre gioca a scacchi. Queste idee rendono immediatamente evidente come le culture nazionali non siano affatto entità omogenee, né dimensioni di appartenenza che gli individui percepiscono necessariamente più importanti delle altre; al contrario, evidenzia che le culture individuali sono multiple e percepite come più o meno significative a seconda delle situazioni (Holliday 2011). In secondo luogo, nel quadro del paradigma non essenzialista, le pratiche linguistiche svolgono un ruolo di primo piano: la lingua non è solo uno dei tratti culturali distintivi del gruppo, né si limita a fungere da strumento di comunicazione per i suoi membri; costituisce invece soprattutto il mezzo con cui le persone negoziano e stabiliscono le norme culturali del gruppo stesso. Gli usi linguistici sono in altre parole ciò che crea la cultura (Borghetti 2016).

4. Che cos'è quindi 'interculturale' nella classe di lingua?

Dopo aver presentato e commentato due diverse definizioni di 'cultura', possiamo ora soffermarci sull'aggettivo 'inter-culturale' nell'espressione 'educazione linguistica interculturale'. Il prefisso *-inter* indica una posizione intermedia, un rapporto di relazione e interazione tra entità (due o più gruppi culturali, appunto), ma la parola nel suo insieme assume un significato diverso se alla cultura è attribuito un valore essenzialista (§4.1) o non

essenzialista (§4.2). Conseguentemente, anche i principi teorici e metodologici della prospettiva interculturale alla didattica delle lingue moderne (§2) risultano sostanzialmente differenti.

4.1 Confrontare la cultura target con quella nazionale di appartenenza

Quando, come comunemente avviene, è il paradigma culturale che ispira l'educazione linguistica interculturale si tende a seguire linee di ragionamento come la seguente:

Each person has a number of social identities, social groups to which they belong, and cultures, cultural practices, beliefs and values to which they subscribe. Which identity is dominant in a given interaction depends on a number of factors in the situation: the language in use, the relationships with the other, how the participants identify each other. When the other with whom we are interacting is from a different state with a different national identity, symbolised in a different language, *it is our national identity which come to the fore*, at least at the initial stage. It is therefore important to understand the national group and culture to which that person belongs. (Byram, Fleming 1998: 7)⁷

Pur sapendo quindi che le dimensioni di diversità sono molteplici, ricercatori e insegnanti si concentrano su quelle nazionali. Questo orientamento ha conseguenze tanto sulla meta educativa (lo sviluppo della competenza interculturale) quanto sui principi metodologici che ispirano l'azione didattica. Nel primo caso, come implicitamente suggerito già da Byram (1997),⁸ le cinque dimensioni della CI si sviluppano e vengono attivate quando il soggetto interagisce con persone (o documenti) di altri paesi nazionali. Nel secondo caso, si insegna come avvalersi del metodo di analisi critica dei fatti culturali, invitando gli studenti a esercitarsi sulla comunità (nazionale) di cui imparano la lingua; ne osservano i comportamenti prevalenti, decostruiscono gli impliciti contenuti nei testi prodotti in seno alla cultura target, ecc. Conseguentemente, anche i precetti di autoriflessione a cui gli apprendenti sono introdotti risultano orientati alla nazionalità: se il piano di confronto presentato è quello nazionale, va da sé che gli studenti sono portati anche inconsapevolmente a dirigere la propria attenzione sulle pratiche e sui valori diffusi nel loro paese e su come le loro proprie abitudini e credenze siano influenzate dal contesto culturale nazionale in cui sono (stati) socializzati. Infine, anche l'interazione in classe è condotta in questa prospettiva: prendendo come spunto il paragone con la cultura target, si facilita lo scambio in classe, in modo che allievi autoctoni e stranieri confrontino le proprie pratiche culturali (nazionali), creando così occasioni di apprendimento interculturale per tutti (tra gli altri, Derosas 2007; Lugarini 2012; McConachy 2018).

4.2 Riconoscere le appartenenze transitorie degli individui

L'educazione linguistica interculturale, se e quando assume una prospettiva non essenzialista sulla cultura, declina le proprie mete educative e impiega i propri principi metodologici in modo diverso rispetto a quanto abbiamo visto nel precedente paragrafo.

Innanzitutto, se ciascun individuo partecipa contemporaneamente a una varietà di culture e si identifica con i propri gruppi culturali in misura differente a seconda dei contesti

⁷ Corsivo aggiunto.

⁸ Si vedano però le parziali modifiche apportate all'edizione riveduta del 2021, in cui Byram tra l'altro dichiara apertamente di non aver mai identificato la cultura con la sola cultura nazionale nel suo modello del 1997, che era stato evidentemente mal interpretato da questo punto di vista: "This is a misinterpretation [...]. In this version I have tried to make my position as clear as possible although there will doubtless be continuing criticism" (2021: 51).

(§3.2), fare educazione linguistica interculturale in prospettiva non essenzialista significa invitare gli studenti a misurarsi con tutte le dimensioni di diversità (nazionale, ma anche di orientamento sessuale, di genere, professionale, religiosa, generazionale, ecc.) che possono rendere un incontro ‘interculturale’ e, da ciascuna, trarre occasione per lo sviluppo della propria competenza interculturale. In questo senso, i modelli di CI esistenti (tra cui evidentemente quello di Byram 1997, 2021; §2) rimangono validi quadri di riferimento; occorre solo reinterpretarli perché l’esperienza con la diversità che presuppongono sia intesa in senso lato a includere ogni tipo di cultura “large” e “small” (Holliday 1999). Per fare solo un esempio in relazione alla dimensione affettiva, quelli che Byram (2021: 75) descrive in termini di “curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about *other cultures* and belief about one’s own” possono essere intesi come atteggiamenti di apertura nei confronti di qualsiasi gruppo culturale, una volta definite le “other cultures” in termini non essenzialisti. Questa rivisitazione della competenza interculturale implica d’altro canto qualche novità sostanziale, tra cui soprattutto sviluppare negli apprendenti una doppia sensibilità. Da una parte, l’obiettivo è che imparino a riconoscere alle persone che incontrano – o che vedono rappresentate nei media – quella stessa pluralità culturale che generalmente riconosciamo a noi stessi e che qualche volta rivendichiamo (‘sì, sono italiano, ma sono anche tante altre cose: un insegnante, una persona con precise idee politiche, un ecologista, un appassionato di calcio, ecc.’). Questo *evitare di ridurre gli altri a meno di ciò che sono*, cioè alla sola dimensione nazionale (Holliday 2011), implica tenere bene a mente in ogni momento – anche nella concitazione e nel disorientamento che spesso caratterizzano l’incontro con la diversità – che le persone con cui interagiamo non sono né i rappresentanti né i prodotti di una cultura (Barrett et al. 2013). Dall’altra parte, poiché agire in maniera interculturalmente competente significa innanzitutto saper ratificare e/o co-costruire le appartenenze locali dell’altro, è importante che gli studenti imparino a cogliere in tempo reale quali delle proprie identità l’interlocutore considera salienti nel contesto specifico.⁹ Dato che le identità sono situate, contestuali e transitorie, non ci sono marcatori (nazionalità, tratti somatici, nome, paese di nascita, ecc.) che siano affidabili nell’indicare quale delle proprie appartenenze una persona ritenga rilevante al momento dell’interazione (Borghetti 2016); è necessario invece valutare quali argomenti affronta e quali evita, come si ferisce a se stessa e agli altri, e su quali piani basa la relazione interpersonale in corso – se ad esempio di affinità (‘siamo tutti e due studenti’ o ‘siamo entrambe donne’) o di diversità (‘io sono uno studente, tu no’ o ‘io sono straniero, tu no’).

Sul piano metodologico, fare educazione linguistica interculturale in chiave non essenzialista implica prendere qualche accorgimento nell’impiego dei tre principi a cui più volte abbiamo fatto riferimento (§2). Innanzitutto, per sfruttare il *metodo di analisi critica dei fatti culturali* evitando il rischio che il confronto tra la cultura target e quelle degli studenti rischi di enfatizzare le diversità/somiglianze nazionali a discapito di altre dimensioni di diversità (Baker 2015), è importante rendere consapevoli gli studenti del fatto che ogni confronto, così come ogni altra semplificazione della complessità culturale, rischia di nascondere più di quanto riveli. Per chiarire questo punto, prendiamo in prestito un esempio:

[...] si possono senz’altro descrivere e confrontare le attività svolte generalmente nel tempo libero da italiani e irlandesi, ma questo nella misura in cui si è consci della generalizzazione che compiamo e che il criterio della nazionalità non è l’unico adottabile. È infatti possibile che, in merito alle attività ricreative, gli anziani in Irlanda abbiano più affinità con i coetanei italiani che con i giovani irlandesi; in questo senso esisterebbe quindi una *cultura generazionale transnazionale* che la scelta di basare il

⁹ Cfr. Borghetti (2019) per un approfondimento su come, ispirata dal paradigma non essenzialista, l’educazione linguistica interculturale stia andando nella direzione di sostituire l’idea di ‘cultura’ con quella di ‘identità’ (cioè l’esperienza soggettiva di appartenenza a un gruppo culturale; Bettoni 2006) come costrutto teorico che inquadra e giustifica l’educazione interculturale nella classe di lingua.

confronto esclusivamente sulla variabile nazionale non rende visibile e analizzabile. (Borghetti 2018: 87)

Per il resto, sul piano metodologico, è sufficiente all'orientamento non essenzialista che l'*autoriflessione* e l'*interazione in classe* siano stimolati facendo leva su una pluralità di dimensioni di diversità che includono – ma non si limitano a – quella nazionale. L'esperienza che gli studenti fanno di alcune pratiche e consuetudini riconducibili alla cultura target (il modo di salutarsi tra giovani, i partiti e le ideologie politiche, ecc.) diventa quindi un'occasione perché ciascuno rifletta sulle proprie pratiche e aspettative culturali (di giovane, di elettore e cittadino, ecc.) e si confronti con gli altri sulla base di appartenenze culturali (anche) altre rispetto a quella nazionale.

5. Attività didattiche a confronto

Per esemplificare come i principi teorici e metodologici presentati nelle pagine precedenti possano concretamente realizzarsi nella classe di lingua, in questa sezione descriviamo e commentiamo due diverse proposte operative, di impianto culturalista la prima (§5.1) e di orientamento non essenzialista la seconda (§5.2). La selezione di queste specifiche attività risponde a criteri decisionali di natura diversa. Nel primo caso (Borghetti 2013), si è scelto uno dei molteplici esempi esistenti in letteratura in maniera per lo più casuale; se qualcosa distingue quella presentata dalle possibili alternative è il fatto di essere stata oggetto di una specifica sperimentazione nella classe di lingua. Al contrario, la seconda attività (Zorzi 1996), che era stata pensata originariamente per l'educazione linguistica in generale più che per la sola glottodidattica, costituisce una delle poche proposte disponibili in letteratura¹⁰ ispirate all'approccio non essenzialista, che tra l'altro non vi è menzionato espressamente. Si tratta di un'attività bellissima che è un piacere ricordare e valorizzare.

5.1 La guida turistica

L'attività *The travel guide* ha lo scopo di guidare gli studenti di lingua ad appropriarsi di un metodo di analisi critica dei testi, esercitando le proprie abilità su alcune guide turistiche; l'obiettivo è guidarli a individuare e analizzare gli stereotipi che spesso vengono veicolati anche nei prodotti culturali ritenuti più neutri e trasparenti. Nel caso della versione riportata in Borghetti (2013), l'attività è stata sperimentata in una classe di italiano come lingua straniera presso un'università irlandese.

L'ipotesi alla base della proposta didattica è che lo stereotipo possa essere tanto più decisivo a livello educativo se trasformato esso stesso in uno strumento di analisi della cultura. Perché venga sfruttato pienamente in tal senso, però, è necessario che siano soddisfatte due condizioni metodologiche. Innanzitutto, bisogna proporre agli studenti un metodo critico di individuazione, analisi e decostruzione dello stereotipo, piuttosto che fermarsi alla sua enunciazione o condanna. In secondo luogo, poiché le persone si accorgono dell'esistenza degli stereotipi solo quando riguardano il loro gruppo culturale di appartenenza e specie se hanno valenza negativa (Arcuri, Cadinu 1998), è utile che l'allenamento del metodo critico avvenga su stereotipi inerenti alla cultura di base dello studente e che solo in un secondo momento questi sia invitato ad applicare il metodo appreso alla cultura target (o a una qualsivoglia altra cultura straniera). Seguendo questo ordine, le procedure didattiche intendono sfruttare le conoscenze

¹⁰ Ma si vedano ad esempio le riflessioni di Rivers e Houghton (2013) e, per attività di educazione interculturale facilmente adattabili ai contesti di insegnamento linguistico, IEREST (2015).

pregresse degli apprendenti che, avendo senz'altro maggiore familiarità con l'Irlanda che con l'Italia, sono presumibilmente in grado di individuare con maggiore facilità gli stereotipi relativi alla prima che quelli riguardanti la seconda. Inoltre, l'idea è che, una volta sperimentati sentimenti (di sorpresa, disagio, divertimento, ecc.) nel veder ritrarre il proprio paese in maniera semplicistica o addirittura non veritiera, gli studenti siano più accorti e recettivi nell'individuare le immagini stereotipiche veicolate dalla guida dell'Italia.

In linea con le due linee metodologiche precedenti, nel corso dell'attività, gli studenti sono prima chiamati ad analizzare a gruppi tre introduzioni di altrettante guide turistiche dell'Irlanda per individuarvi eventuali stereotipi e, solo in secondo momento, invitati a ripetere la stessa operazione sull'introduzione a una guida dell'Italia su base individuale. Senza procedere oltre nella descrizione dell'attività, diciamo che la sperimentazione commentata in Borghetti (2013) ha ottenuto risultati promettenti e che, nei suoi aspetti negativi tanto quanto in quelli positivi, è servita a enucleare alcune indicazioni destinate agli insegnanti di lingua (italiana e non solo) che vogliono proporre *The travel guide* alle proprie classi.

Quanto alla prospettiva teorica che ispira l'attività, è evidente l'influenza dell'essenzialismo. Sebbene le culture italiana e irlandese abbiano principalmente la funzione di offrire il contesto in cui sviluppare abilità del tutto trasferibili e trasversali (le *skills of interpreting and relating* descritte da Byram, 1997, 2021), questo tipo di proposta didattica – in assenza di accorgimenti aggiuntivi presi dell'insegnante – porta inevitabilmente gli studenti a orientare analisi, autoriflessioni e discussioni in classe verso la sola dimensione nazionale della diversità culturale.

5.2 La cultura della classe

L'attività proposta da Zorzi (1996) ruota intorno all'idea che, per sviluppare la competenza interculturale in contesto scolastico, un primo fondamentale passo sia parlare delle norme verbali e non verbali che regolano l'agire collettivo in classe, facendo quindi diventare l'implicito dei comportamenti in aula oggetto esplicito di discorso. Ad esempio, ci si alza quando entra l'insegnante? Che cosa si fa se si vuole rispondere a una sua domanda? E se si ha bisogno di andare in bagno? Il motivo per cui è importante che il gruppo classe si faccia queste e molte altre domande (gli arredi dell'aula, i rituali di riparazione nel caso di ritardi a lezione, il modo di lavorare in gruppo, ecc.) è duplice. Da una parte, parlare dei comportamenti e delle aspettative legati al contesto della classe contribuisce a sviluppare la "competenza partecipativa" degli alunni neoarrivati che, grazie a un'attività rivolta a tutti, imparano alcune norme del nuovo ambiente scolastico. Dall'altra, far emergere dalla discussione che 'la cultura della classe' è solo una tra quelle esistenti contribuisce a sviluppare la consapevolezza che ciò che reputiamo 'normale' è di fatto 'culturale', cioè solo uno dei modi possibili in cui è organizzata la vita (in classe e non solo). Questo aspetto dell'attività è particolarmente interessante: l'insegnante chiede agli allievi di confrontare le proprie esperienze scolastiche (in altri ordini di scuola, istituti, città o paesi), racconta quale fosse la normalità dei comportamenti in classe quando lei stessa era studentessa e possibilmente chiede agli studenti di confrontarsi anche con i genitori, i nonni, ecc. sulle pratiche in uso ai loro tempi (la preghiera a inizio giornata? La pedana posizionata sotto la cattedra? Ecc.).

Grazie all'insieme di questi accorgimenti, l'attività esce evidentemente dal quadro essenzialista, dato che non induce a confrontare i comportamenti che si tengono comunemente a scuola in Italia con quelli di altri paesi; invita invece gli studenti a fare esperienza del fatto che le culture – incluso ciò che reputiamo normale e giusto – si misurano anche su base generazionale, variano in base agli ordini di scuola, addirittura da istituto a istituto. Nondimeno, ovunque, le culture – compresa quella della classe – vengono percepite come universali, ovvie, talmente tanto scontate da passare inosservate. Questa attività, pensata per sviluppare la

competenza interculturale facendo leva sul contesto di socializzazione più significativo per gli studenti, possiede tutte le caratteristiche metodologiche che l'educazione linguistica interculturale riconosce per sé (l'esercitare un metodo critico, il confrontarsi con gli altri e il riflettere sulle proprie convinzioni in prospettiva straniante). Ha però il merito aggiuntivo di non posizionare gli studenti in ruoli prestabiliti, attribuendo loro appartenenze (di pakistani, albanesi, ecc. o viceversa di italiani) che potrebbero non sentire proprie in generale e che, in ogni caso, difficilmente sono percepite come salienti in classe. Al contrario, le procedure suggerite fanno leva sulle identità che necessariamente tutti reputano pertinenti, vale a dire quelle di studenti e membri del gruppo classe. Detto ciò, è evidente che l'attività non impedisce affatto agli studenti – qualora lo vogliano – di confrontarsi sulle differenze nazionali (ad esempio in riferimento alle esperienze scolastiche fatte precedentemente in altri paesi); il fatto è che, proprio come è teorizzato in ottica non-essenzialista, quella nazionale rappresenta solo una delle dimensioni di diversità che caratterizzano gli individui e le società e che possono contribuire allo sviluppo della competenza interculturale.

6. Riflessioni conclusive

Dopo aver commentato e confrontato tra loro due diversi modi di concettualizzare la cultura e l'apprendimento interculturale nella classe di lingua, concludiamo con qualche annotazione dedicata in particolare all'approccio non essenzialista.

È indubbio che, tranne poche eccezioni (tra cui, Borghetti 2019; Kramersch 2009; Rivers, Houghton 2013), i principi non essenzialisti si collocano al margine dell'educazione linguistica interculturale. È anche difficile prevedere se, per il futuro, i tentativi esistenti condurranno progressivamente a ridefinire ancora una volta le coordinate epistemologiche di questo settore della glottodidattica. Per il momento, essi offrono in ogni caso l'occasione per riflettere su alcuni assunti che, perché radicati nella tradizione della didattica delle lingue, rischiano di sfuggire al vaglio critico.

Innanzitutto, interpretando e promuovendo in classe il confronto e l'apprendimento interculturali (quasi) esclusivamente in chiave inter-nazionale, la didattica delle lingue rischia di contribuire a quelli che Aime (2004) ha chiamato "eccessi di culture", cioè di alimentare e diffondere ulteriormente rappresentazioni sociali che, specie in tempi di globalizzazione e intense migrazioni come quelli presenti, costituiscono più categorie ideologiche ('la cultura italiana', 'la cultura tedesca', ecc.) (Risager 2007) che autentiche realtà sociali. Anche mettere in guardia gli studenti sul fatto che le culture nazionali sono varie, contraddittorie e mutevoli al proprio interno può non essere una contromisura sufficiente in questo caso. Holliday (2011) definisce queste pratiche "neo-essenzialiste" e ne spiega le insidie: tramite facili concessioni alla molteplicità e alla complessità culturali, di fatto tendono a legittimare e diffondere costruzioni concettuali o argomentazioni che rimangono comunque intrinsecamente ideologiche, quindi parziali e strumentali. In generale, non è facile per la glottodidattica rispondere a queste osservazioni critiche, perché il binomio 'lingua target – cultura target' su cui spesso è impostata la dimensione interculturale è radicato nella tradizione, ed è arrivato a condizionare nel tempo anche i confini disciplinari e istituzionali: nella maggior parte del mondo, ad esempio, ci si aspetta che gli insegnanti di francese presentino 'la cultura francese' e che contribuiscano a migliorare la comunicazione interculturale con i francesi; la stessa articolazione dei dipartimenti universitari, spesso organizzati in sezioni di spagnolo, tedesco, ecc. deriva da questa impostazione e, a sua volta, ha nel tempo plasmato le identità professionali di chi insegna spagnolo, tedesco, e così via (Borghetti 2019). Inoltre, è difficile negare che, specie per alcune lingueculture come quella italiana, basare l'apprendimento interculturale facendo leva sulla 'cultura' (l'arte, la cucina, ecc.) rappresenta anche una strategia

(commerciale) per avvicinare gli apprendenti-acquirenti all'italiano e alle scuole/università in cui è insegnato.

Un discorso più teorico – che infine arriva a spiegare la presenza dell'aggettivo 'quanta' (cultura) nel titolo di questo articolo – riguarda la concettualizzazione della competenza interculturale e il ruolo che vi svolgono le conoscenze culturali. Se essere interculturalmente competenti significa cogliere in tempo reale quali sono i gruppi a cui l'interlocutore si sente localmente affiliato, tra le componenti della CI, quella delle conoscenze assume un'importanza ancora più limitata nel quadro teorico non essenzialista che in quello culturalista. Anche se essere informati sulle culture altre non può certo dirsi cosa negativa, avere a disposizione molte informazioni culturali senza aver sviluppato solide capacità di osservazione e interpretazione rischia di essere controproducente per il dialogo interculturale, perché può condurre con più facilità a 'essenzializzare' gli altri, cioè ad attribuire loro appartenenze predeterminate. In effetti, nelle attuali società dell'informazione, non è raro incontrare individui molto ben informati ma molto poco interculturalmente competenti, perché inclini a sfruttare i propri saperi per ascrivere tratti culturali 'noti' alle persone che incontrano.

Riferimenti bibliografici

- Agar M., 1994, "The Intercultural Frame, in *International Journal of Intercultural Relations*, 18(2), pp. 221-237.
- Aime M., 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
- Alred G., Byram M., Fleming M. (a cura di), 2003, *Intercultural Experience and Education*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Arcuri L., Cadinu M. R., 1998, *Gli stereotipi*, Bologna, Il Mulino.
- Baker W., 2015, *Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication*, Berlin, de Gruyter.
- Balboni P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia: Marsilio.
- Balboni P. E. & Caon, F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Barrett M., Byram M., Lázár I., Mompoin-Gaillard P., Philippou S., 2013, *Developing Intercultural Competence Through Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Bettoni B., 2006, *Usare un'altra lingua: guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.
- Borghetti C., 2013, "Unmasking Stereotypes in Travel Guides. A Teaching Activity for Intercultural Foreign Language Education", in Stephanie Ann Houghton, Yumiko Furumura, Maria Lebedko, Song Li (a cura di), *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes through Intercultural (Language) Education*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 114-134.

Borghetti C., 2016, *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Cesena/Bologna, Caissa Italia.

Borghetti C., 2018, "Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS", in Entela Tabaku Sörman, Paolo Torresan, Franco Pauletto (a cura di), *Paese che vai, manuale che trovi*, Firenze, Cesati, pp. 81-100.

Borghetti C., 2019, "Interculturality as collaborative identity management in language education", in *Intercultural Communication Education*, 2(1), pp. 20-38.

Byram M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram M., 2021, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited*, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram M., Zarate G., 1994, *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-Cultural Competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Zarate G. (a cura di), 1997, *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Zarate G., Neuner G., 1997, *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe.

Byram M., Fleming M., 1998, "Introduction", in Michael Byram, Michael Fleming, M. (a cura di), *Language Teaching in Intercultural Perspective. Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 1-10.

Caon F., 2013, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)", in *Scuola e Lingue Moderne*, 52(6-9), pp. 23-28.

Caon F., 2014, "Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (seconda prima)", in *Scuola e Lingue Moderne*, 53(4-6), pp. 10-15.

Caon F., 2016, "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico", in Carlo A. Melero Rodríguez (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 95-116.

Council of Europe (2016), *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Strasbourg, Council of Europe.

Derosas M., 2007, "Un percorso di italiano L2 in prospettiva interculturale", in *Studi di Glottodidattica*, 4, pp. 45-60.

Fantini A. E., 2019, *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*, New York, Routledge.

- Guilherme M., 2002, *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M., 2010, *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and Expanded, Third Edition*, New York, McGraw-Hill.
- Holliday A., 1999, "Small cultures", in *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.
- Holliday A., 2011, *Intercultural Communication and Ideology*, London, Sage.
- Holmes P., 2014, "The (Inter)cultural Turn in Foreign Language Teaching", in Norbert Pachler, Ana Redondo (a cura di), *A Practical Guide to Teaching Modern Foreign Languages in the Secondary School, Second Edition*, New York, Routledge, pp. 76-86
- Houghton S., Yamada, E., 2012, *Developing Criticality in Practice through Foreign Language Education*, Oxford, Peter Lang.
- IEREST, 2015, *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*, Koper, Annales University Press.
- Jackson J., Oguro S. (a cura di), 2018, *Intercultural Interventions in Study Abroad*, New York, Routledge.
- Kearney E., 2016, *Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potentials*, Bristol, Multilingual Matters.
- Kramersch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramersch C., 1998, *Language and Culture*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramersch C., 2009, *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat A. J., Scarino A., 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*, New York, Wiley and Sons.
- Lo Bianco J., Liddicoat A. J., Crozet C. (a cura di), 1999, *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Melbourne, Language Australia.
- Lugarini E., 2012, "La formazione degli insegnanti per una educazione plurilingue e interculturale", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 283-300.
- McConachy T., 2018, *Developing Intercultural Perspectives in Language Use: Exploring Pragmatics and Culture in Foreign Language Learning*, Bristol, Multilingual Matters.
- Risager K., 2007, *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*, Clevedon, Multilingual Matters.

Rivers D. J., Houghton, S. A., 2013, "Introduction: Identities in Foreign Language Education", in Damian J. Rivers, Stephanie Ann Houghton (a cura di), *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education*, London, Bloomsbury, pp. 1-12.

Zorzi D., 1996, "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", in *Babylonia*, 2, pp. 46-52.

Educazione linguistica, genere e migrazione: il contributo degli studi di genere alla ricerca in didattica delle lingue seconde

Edith Cognigni
Università di Macerata
edith.cognigni@unimc.it

Abstract

By analysing some studies and researches related to the field of gender studies, the paper proposes a reflection on the relationship between gender and language education, with particular reference to the learning and teaching of a second language in a migratory context. The main research trends and some key concepts developed within the feminist and critical approaches to language learning and teaching will be examined, highlighting their possible contributions to the Italian research in the field of language education. Drawing inspiration from a research experience on teaching Italian L2 to migrant women, some critical issues and research perspectives concerning the teaching of second languages will be discussed, underlining the specific contribution that a gender perspective can provide in interpreting sociolinguistic dynamics and learning processes in migratory contexts.

Keywords: gender studies, migration, multiculturalism, Italian L2

1. Studi di genere e educazione linguistica

Nei contesti educativo-formativi di molti Paesi europei sono sempre più numerose le azioni a favore dell'educazione alla parità di genere. Sebbene la riflessione in questo ambito sia ampiamente avviata da oltre un decennio anche nel nostro Paese, solo di recente si evidenzia una crescente sensibilità verso la questione dell'educazione alla parità di genere a scuola, come testimoniato dalla diffusione di alcune Linee guida ministeriali (MIUR 2017, 2018) e la diffusione sempre più ampia di pubblicazioni sulla rappresentazione di genere nella manualistica scolastica¹. Soprattutto negli ultimi anni, in espansione è anche la produzione scientifica sulla lingua di genere, in cui si sottolinea lo stretto nesso tra lingua e potere e il sessismo implicito nella lingua italiana, proponendone un uso più inclusivo².

Ancora esiguo rimane, tuttavia, il numero di studi che si occupano di genere in una prospettiva educativo-formativa³, in gran parte campo di riflessione e di azione di pedagogisti, psicologi e sociologi. Ci pare inoltre mancare, soprattutto nell'ambito degli studi glottodidattici italiani, una riflessione approfondita sull'impatto che il genere esercita nei contesti formativi multiculturali, tanto più necessaria data la variabilità del concetto di genere nelle diverse lingue-culture che caratterizzano sempre più la classe plurilingue.

Un approccio di ricerca che integri genere, educazione linguistica e multiculturalismo è, invece, da tempo attuato in contesto nordamericano per evidenti motivi storici e socioculturali. Soprattutto a partire dagli anni Novanta qui si sviluppa un'area di studi all'incrocio tra femminismo poststrutturalista (Cameron 2005, Weedon 1987) e ricerca critica

¹ A titolo di esempio, si vedano i lavori di Sapegno 2010 e 2014, Biemmi 2012 e 2019, Corsini e Scierri 2016, Nicolini 2021.

² Cfr. ad es. Azzolini e Giusti 2019, Cavagnoli e Dragotto 2021, Fusco 2022 tra i più recenti.

³ Tra questi citiamo in particolare Cavagnoli 2020 e 2022, Ceola e Corelli 2020, Cognigni e Vecchi 2018, De Cesare e Casoni 2021 e, per alcuni aspetti, Daloiso e D'Annunzio 2021.

in linguistica applicata (Pennycook 2001), definiti “critical and feminist FL/L2 pedagogies” (Pavlenko 2004: 54), un insieme di orientamenti critici e femministi all’insegnamento delle lingue seconde e straniere che, tra altri obiettivi, condivide l’intento di esplicitare l’importante ruolo che la lingua svolge nella produzione e riproduzione del potere, della differenza e della dominazione simbolica. Come per altri ambiti di ricerca che si ispirano alla “svolta postmoderna” nei *gender studies*, questi approcci spostano l’accento dal paradigma della “differenza” a quello della “diversità” (Cameron 2005) nella ricerca su genere e linguaggio: obiettivo di questi studi, ad esempio, non è più la ricerca della differenza negli usi linguistici di uomini e donne⁴, ma piuttosto delle forme di subordinazione operate attraverso il linguaggio.

Secondo questa visione il genere è concepibile piuttosto come un sistema di relazioni di potere e di pratiche discorsive, dinamico e costruito socialmente, dunque inseparabile da altri aspetti costitutivi dell’identità sociale del singolo, come ad esempio l’età, l’etnia, la razza, la classe sociale ecc., come postulato dalla teoria dell’*intersezionalità*. Tale teoria, elaborata nel contesto sociopolitico di lotta alle discriminazioni in ambito nordamericano alla fine degli anni Ottanta e poi fatta propria da diverse discipline, sostiene infatti la necessità di concepire ogni componente della soggettività come inestricabilmente legata a tutte le altre ai fini della comprensione dell’identità e delle dinamiche sociali (Mongibello, Russo 2021). Si tratta chiaramente di aspetti che incidono tanto sull’insegnamento delle lingue – seconde in particolare –, quanto sulle esperienze, i percorsi soggettivi e i risultati stessi dell’apprendimento linguistico (Norton, Pavlenko 2004; Pavlenko 2004).

Nell’esaminare criticamente gli studi di area anglosassone che si sono occupati di genere e educazione linguistica entro la cornice teorico-metodologica poststrutturalista, Pavlenko evidenzia tre tendenze principali:

1. il genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche;
2. il genere nell’interazione in classe;
3. il genere come pratica discorsiva in ambito extra-scolastico.

Non tutte queste tendenze hanno trovato la medesima diffusione in ambito europeo o nazionale, dove assumono a volte specificità proprie o sono affrontate in ambiti disciplinari che riguardano solo parzialmente l’educazione linguistica. Per ciascuna di queste tendenze si tenterà di esplicitare quali sono i possibili apporti alla ricerca di ambito edulinguistico, sottolineando come gli approcci femministi e critici riferibili ai primi due filoni abbiano orientato in modo sostanziale anche il disegno della nostra ricerca sull’italiano L2 a donne migranti⁵.

1.1. Il genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche

Un primo importante ambito di studi, di particolare interesse soprattutto per l’apprendimento di una lingua in contesto multiculturale, è quello relativo all’iniquità di genere nell’accesso ai materiali e alle risorse linguistiche, a lungo rimasto al margine della stessa ricerca sociolinguistica nel campo della *Second Language Acquisition* (SLA) di ambito nordamericano (Pavlenko 2000). Gli studi effettuati su questo tema, che negli anni Novanta hanno indotto ad un ampliamento della prospettiva di ricerca sulla SLA⁶, evidenziano come le ideologie e le pratiche di genere influiscano sulla possibilità di accedere, da un lato alle opportunità interazionali in lingua seconda e, quindi, alla possibilità di apprendere spontaneamente nel contesto in cui si vive, dall’altro alla formazione linguistica in senso ampio.

⁴ Si veda per es. il noto lavoro di Lakoff (1975) sulle caratteristiche del *women’s language*.

⁵ Si fa qui riferimento alla ricerca “Italiano, lingua d’*altre*” sulla formazione linguistico-culturale delle donne primo migranti arrivate in Italia tramite ricongiungimento familiare (Cognigni 2014, 2016).

⁶ Per una rassegna di tali studi, per lo più di approccio poststrutturalista, si veda Pavlenko (2000: 87).

In questi studi, l'iniquità di genere viene generalmente affrontata secondo tre modalità principali:

- prendendo in esame condizionamenti e difficoltà che non consentono un agile accesso alle risorse linguistiche o di cogliere le opportunità educativo-formative offerte dal territorio;
- riconoscendo ed esplorando le iniquità di genere presenti in contesto didattico attraverso l'analisi dei testi impiegati e delle discussioni affrontate in aula;
- proponendo attività e programmi capaci di rispondere ai bisogni effettivi di specifici pubblici.

Gli studi riconducibili al primo orientamento (per es. Norton 2000) suggeriscono che, per implementare una formazione realmente inclusiva (v. *infra*), è necessario prendere in considerazione le variegata identità e motivazioni dei singoli apprendenti presenti in classe, ma anche di tutte quelle donne che, per motivi religiosi e/o culturali, non avrebbero accesso alle risorse simboliche della L2 se non fossero messe in grado di frequentare corsi di lingua per sole donne, ovvero di quell'ampia parte della migrazione femminile che, per diverse ragioni, rimane spesso un "non pubblico, in quanto non visibile per la società [...] e soprattutto per le strutture istituzionali, e dunque anche per quelle della formazione" (Vedovelli 2000: 15). Sulla base di questa consapevolezza, nella fase preliminare della ricerca condotta nel contesto della formazione linguistica a migranti, si è cercato di comprendere quali fossero i profili socioculturali e le motivazioni allo studio dell'italiano L2 delle apprendenti che generalmente frequentano i corsi per donne, evidenziando che la presenza di un dispositivo formativo a loro dedicato è ancora essenziale per alcune provenienze in particolare.

Il secondo ambito di studi ha inoltre permesso di orientare l'indagine verso un'analisi femminista e critica delle procedure didattiche, dei materiali e dei testi generalmente in uso per questo tipo di pubblico, i cui risultati sono in parte discussi in questo lavoro (§ 2)⁷. Aggiungiamo che, generalmente, questo asse di indagine costituisce quello più rappresentato nella ricerca di ambito italiano, in cui l'attenzione si focalizza spesso sulla dimensione dello stereotipo e della lingua di genere nei materiali didattici, seppure con un focus prioritario sull'italiano come L1.

Per quanto riguarda infine il terzo filone di ricerca, lo studio di Rivera (1999) sui programmi di inglese L2 per migranti negli USA si è rivelato particolarmente utile ai fini dell'implementazione di un insegnamento femminista e critico della L2: con il suo studio di caso sulle donne operaie di origine latino-americana, Rivera offre infatti un esempio efficace di come le apprendenti possano essere motivate a diventare parte attiva e propositiva del proprio processo formativo attraverso l'impiego di metodologie che consentano la condivisione di esperienze in classe, l'interazione con la comunità di provenienza e il più ampio contesto socioeconomico del Paese di immigrazione (§ 2.1).

1.2 Il genere in aula: interazione e dis-parità

Un altro importante ambito di studi che intreccia studi di genere e educazione linguistica riguarda l'incidenza della dimensione di genere sull'interazione in aula: attraverso l'analisi degli schemi interazionali attuati in classe, questi studi evidenziano in termini sia quantitativi sia qualitativi quali pratiche discorsive siano dominanti in aula e come la comunicazione didattica sia spesso caratterizzata da una disparità di genere. Rispetto ad orientamenti di ricerca precedenti, gli approcci femministi e critici mirano ad esplicitare chi possiede "il diritto alla parola" e sia più abile a farsi ascoltare nell'interazione didattica (Norton 2000), sottolineando come l'incidenza del genere in aula non possa essere interpretata in modo disgiunto da altre

⁷ Per approfondire si vedano Cognigni 2014 e Cognigni, Vecchi 2018.

variabili quali età, razza, classe sociale, ecc. secondo la prospettiva intersezionale già richiamata.

Per poter sviluppare una coscienza critica e stimolare il desiderio di avere il “diritto alla parola”, alcuni di questi studi propongono l’uso dello *storytelling* e di narrazioni personali come forma di *empowerment*, di dibattiti e racconti in cui le apprendenti possano condividere esperienze, darsi reciproco sostegno ed esplorare le proprie rispettive differenze (di età, religione, classe sociale...), implicando eventualmente anche l’uso della lingua di origine (Frye 1999). Come riscontrato anche nella ricerca condotta, la lingua seconda stessa, con il suo nuovo lessico, le sue strutture linguistiche o gli argomenti trattati in aula, può diventare una forma di emancipazione, uno strumento di nuova espressività e di diverso posizionamento socioculturale che, come nel caso delle studentesse giapponesi che apprendono l’inglese descritte da McMahill (2001), si percepiscono persone diverse o più autonome quando usano la lingua obiettivo.

Queste premesse hanno ispirato l’ideazione di un quadro teorico-metodologico per l’insegnamento dell’italiano L2 nella classe plurilingue, in cui la partecipazione attiva delle apprendenti fosse sollecitata a più livelli: attraverso la negoziazione di un sillabo tematico co-costruito utile a soddisfare i variegati bisogni delle partecipanti, l’implementazione di un approccio *task-based* che stimolasse le abilità di produzione/interazione orale, ma soprattutto l’impiego di attività a carattere autonarrativo per raccontarsi e condividere esperienze, aspettative e progetti (Cognigni 2016).

1.3 Il genere come pratica discorsiva in ambito extra-scolastico

Un terzo ambito di studi riguarda il *sexual harassment* come pratica discorsiva e sociale, il quale si focalizza in particolare sull’incidenza della dimensione di genere nella comunicazione quotidiana nel contesto sociale esterno alla classe. Lo stesso concetto di “molestia sessuale” non è univoco, ma può essere diversamente percepito e vissuto nelle differenti lingue-culture di appartenenza degli e delle apprendenti: come confermano i risultati dello studio di Tyler e Boxer (1996), ad esempio, mentre gli studenti universitari statunitensi mostrano un elevato grado di sensibilità verso la questione del *sexual harassment*, in altre società lo stesso comportamento, verbale o non verbale, può essere percepito come neutro o essere semplicemente tollerato. Diversi studi suggeriscono pertanto l’opportunità di insegnare nelle classi di L2/LS gli atti comunicativi e le risorse linguistiche utili a rifiutare, ad esempio, un’offerta non gradita o perfino una molestia sessuale (Vandrick 1995); altri si spingono a sottolineare anche la necessità di un approccio critico alla sessualità e alle questioni di genere (§ 2.1), soprattutto nella classe multiculturale. Una disparità di percezione su questi temi, oltre a causare spiacevoli incidenti interculturali, può infatti avere ripercussioni sull’apprendimento stesso della L2, limitando le opportunità di apprendimento incidentale della L2/LS o ingenerando atteggiamenti di chiusura verso la lingua obiettivo, fino all’abbandono del corso.

Questa prospettiva di ricerca è meno sviluppata nel nostro paese, in dipendenza sia della sua natura intrinsecamente interdisciplinare sia della diversa sensibilità verso il concetto di *sexual harassment* rispetto al contesto nordamericano e, più globalmente, dell’educazione sessuale. Come afferma il documento *Standard per l’educazione sessuale in Europa* del Centro Federale per l’Educazione alla Salute tedesco (BZgA), la possibilità di sviluppare discorsi su questo tema – generalmente tabuizzati anche nella lingua-cultura italiana – all’interno di corsi finalizzati al corretto esercizio della sessualità sembra infatti dividere ancora i Paesi comunitari in due fronti opposti:

“[a]l primo gruppo appartengono i Paesi scandinavi, il Benelux (Belgio, Olanda, Lussemburgo), la Francia e la Germania, nei quali l’educazione sessuale svolta nelle scuole è giudicata «sufficiente o buona». Al secondo gruppo appartengono la Polonia, nelle cui scuole si evita qualsivoglia argomento

connesso alla sessualità, e i Paesi mediterranei, Spagna, Grecia e Italia, i cui programmi scolastici sono in questo campo «carenti o inesistenti.» (Nicola 2016: 39).

2. Per un approccio di genere alla didattica dell'italiano L2

2.1 Quattro principi di riferimento

Secondo Pavlenko (2004), i tre ambiti di ricerca sopra discussi condividono tre principi o concetti chiave che possono essere proficuamente applicati all'ambito della ricerca su apprendimento e insegnamento delle lingue in senso ampio, ma a nostro avviso di particolare interesse soprattutto nello studio delle dinamiche sociolinguistiche e glottodidattiche nei contesti plurilingui e multiculturali. Per meglio esplicitarne il senso, tali principi verranno riletti alla luce della ricerca condotta sull'italiano L2 per donne migranti. Premesso che i concetti di *genere* e di *femminismo* possono assumere significati e valenze diverse a seconda della prospettiva culturale attraverso cui li si interpreta, si valuterà la loro applicabilità nel più ampio contesto della didattica delle lingue seconde di ambito italiano.

Il primo principio, definito dell'inclusività (*inclusivity*), fa riferimento alla necessaria presa di coscienza che apprendenti e parlanti della lingua obiettivo abbiano diversi background socioculturali e, pertanto, rappresentazioni diverse della differenza di genere. Alcuni studiosi (per es. Vandrick 1995) suggeriscono un'inclusività in termini di argomenti da trattare in classe, che possano risultare utili a sensibilizzare gli apprendenti alla questione di genere nel contesto della lingua-cultura obiettivo, trattando problematiche quali le pari opportunità, i diritti sul lavoro e in società, fino ad includere, come già discusso, le molestie sessuali e la violenza sulle donne. Altri studiosi (Nelson 1999, Pennycook 1999) evidenziano tuttavia che l'inclusività in sé non costituisca un obiettivo forte, in quanto “it rarely goes beyond acknowledgement and a static sense of possibility” (Pavlenko 2004: 63). Più interessante e proficuo sarebbe, a nostro parere, offrire alle/agli apprendenti un'occasione per riconoscere e decostruire i discorsi sul genere vigenti nella cultura di appartenenza come in quella della lingua oggetto di studio, al fine di restituire una rappresentazione realistica dei ruoli di genere nella società di arrivo ma anche di esplorare discorsi e identità alternative (§ 2.2).

È in questa ottica che va interpretato il principio dell'*engagement*, in quanto occasione o capacità di 'impegnarsi' o di 'mettersi in gioco', assumendo anche il rischio che, attraverso l'apprendimento di una lingua-cultura altra, si possa arrivare a modificare le proprie convinzioni, abitudini, modi di essere. È evidente, dunque, che una educazione linguistica femminista e critica non punti semplicemente ad una maggiore visibilità delle donne in classe o nei materiali didattici impiegati, ma ciò che realmente conta sono i contenuti tematici in termini di argomenti trattati in aula ed il tipo di “impegno” (*engagement*) che questi sono in grado di stimolare nelle/negli apprendenti. Si tratta quindi di una prospettiva educativa non necessariamente “a misura di donna”, ma attenta al ruolo del genere nelle dinamiche di classe e, più ampiamente, nel processo di apprendimento di una lingua, seconda o straniera che sia.

La chiave di volta per accedere a questi “discorsi alternativi” e, quindi, ad identità possibili e plurali, è da ricercarsi nel terzo principio, quello dell'*autenticità* che, come sottolineano Kramsch e von Hoene (2001), non può limitarsi alla sola autenticità della lingua o dei materiali proposti in aula. Le studiose sostengono infatti che, in contesto statunitense, la didattica delle lingue promuova un sapere etnocentrico che non permette alle/agli apprendenti di vedersi attraverso la prospettiva di altre culture, offrendo loro l'unica visione culturale della lingua target. L'insegnamento delle lingue e in modo specifico delle lingue seconde, deve al contrario poter sollecitare una “consapevolezza multivoce” in grado di offrire alle/agli

apprendenti la possibilità di reinterpretare le proprie appartenenze socioculturali attraverso altre prospettive e co-costruire nel confronto con l'alterità una reale competenza interculturale.

Questa prospettiva ci pare ineludibile soprattutto nei contesti formativi multiculturali, dove l'apprendente può essere stimolato a farsi portavoce di culture altre e di pratiche e discorsi di genere divergenti rispetto a quelli più diffusi nella società di arrivo. È evidente inoltre che per molte donne migranti, soprattutto se di credo mussulmano, per ragioni culturali i concetti di *engagement* e di inclusività possono assumere caratteristiche e significati specifici che richiedono cautela quando “tradotti” in azione didattica.

Un ulteriore concetto chiave, di particolare utilità nel contesto della didattica delle lingue seconde, è quello di investimento sociale (*social investment*) proposto da Norton (1995) in reazione al più diffuso concetto di motivazione all'apprendimento di una lingua seconda. Superando la visione dicotomica di motivazione proposta da Gardner e Lambert⁸, il concetto di investimento sociale risulta maggiormente in grado di esplicitare “the socially and historically constructed relationship of learners to the target language and their sometimes ambivalent desire to learn and practice it” (Norton 2000: 10). Questa prospettiva, che ben si adatta ad un approccio critico – oltre che di genere – all'educazione linguistica, sottolinea che l'apprendente è dotato di una storia sociale complessa e di desideri multipli. Poiché inoltre l'identità si costruisce di volta in volta nell'interazione con i parlanti della lingua obiettivo, un investimento dell'apprendente sulla L2 rappresenta anche un investimento sulla propria identità, la quale si modifica costantemente attraverso il tempo e lo spazio.

Nella ricerca su apprendimento e insegnamento di una lingua seconda a migranti, il concetto di investimento si rivela dunque di particolare interesse in quanto pone in primo piano la complessa relazione tra *potere, identità e apprendimento linguistico*, ivi inclusa l'identità di genere. Si rivaluta così la dimensione soggettiva dell'apprendente e l'effetto trasformativo che l'apprendimento di una L2 può produrre sull'identità sociale della persona.

2.2. Ruoli femminili nei materiali di italiano L2 per donne migranti

La già citata ricerca condotta da noi ha evidenziato come nei materiali didattici di italiano L2 mirati ad apprendenti migranti i principi sopra discussi sono per lo più disattesi o poco esplorati. A giudicare dai temi presenti in alcuni manuali specificamente pensati per “donne migranti”⁹ (Tab. 1), ad esempio, si nota che non solo il principio dell'inclusività, nei termini pocanzi descritti, rimanga completamente inevaso, ma è possibile ravvisare al contrario una forma di “esclusività” secondo cui sarebbero presenti solo temi “politicamente corretti” nella cultura di provenienza (o supposta tale) delle apprendenti cui i volumi si rivolgono.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi presento</i> • <i>La famiglia di Naima</i> • <i>La casa</i> • <i>Al mercato</i> • <i>Al supermercato</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Conoscersi</i> (descrizione fisica, abbigliamento, famiglia...) • <i>La scuola</i> (scuola italiana, calendario e materiale scolastico, avviso e colloquio, giustifica...)
--	--

⁸ Il modello di Gardner e Lambert (1972) teorizza l'esistenza di due tipi di motivazione all'apprendimento di una L2: la *motivazione strumentale*, che fa riferimento al desiderio di apprendere la L2 per scopi utilitaristici, come la ricerca di un lavoro, l'ottenimento della carta di soggiorno ecc., e la *motivazione integrativa*, che fa riferimento al desiderio di integrarsi nella società di cui si sta studiando la lingua. Come afferma Norton (2000: 10), sebbene siano stati proposti più ampliamenti di tale nozione, il dibattito sulla motivazione nell'ambito degli studi sull'acquisizione di una lingua seconda (SLA) non è ancora in grado di spiegare in modo efficace la stretta relazione che si instaura tra potere, identità e apprendimento linguistico, come invece si propone nella sua ricerca sulle apprendenti con background migratorio di inglese L2 negli USA attraverso il concetto di investimento sociale.

⁹ Per una rassegna si veda Cognigni 2014.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>In giro per la città</i> • <i>Alla posta/In banca</i> • <i>I nuovi vicini</i> • <i>La scuola di Omar</i> • <i>In farmacia/Dal dottore</i> • <i>L'invito</i> • <i>Arriva l'inverno</i> • <i>Aspetto un bambino</i> • <i>Una nuova casa</i> • <i>A scuola di italiano</i> <p style="text-align: right;">(Veneri 2004)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La salute</i> (parti del corpo, in farmacia, dal dottore, all'ospedale, consultorio familiare, parto, malattie dei bambini...) • <i>La cucina</i> (andare al mercato, fare la spesa, andare al supermercato, ricette e piatti tipici italiani...) • <i>Autonarrazioni</i> (luoghi d'origine, mezzi di trasporto...) • <i>Il territorio</i> (stato, regioni e città italiane, comune e servizi, anagrafe, autocertificazione, ufficio postale...) • <i>L'ecologia</i> (ambiente, raccolta differenziata) <p style="text-align: right;">(Marelli, Rodondi 2013)</p>
---	--

Tab. 1 – Temi e situazioni in alcuni manuali di italiano L2 per donne migranti

Seppure sia condivisibile la selezione di temi e situazioni utili a fornire una formazione linguistica di base in aree di immediata necessità, è evidente che la scelta ricada spesso su temi atti a soddisfare bisogni funzionali all'integrazione nella società di arrivo (la scuola, la salute, il territorio, l'ecologia...). Nell'applicare sostanzialmente un metodo situazionale ("Al mercato", "Alla posta", "Dal dottore"...), atto a soddisfare gli ipotetici bisogni comunicativi delle donne ricongiunte, si impartisce al contempo un'educazione alla cittadinanza funzionale anche alla società di arrivo: la migrante deve potersi districare autonomamente nel disbrigo quotidiano dei compiti che le competono in quanto madre e moglie, al fine di gestire le necessità domestiche e della cura della prole nei suoi diversificati bisogni (nascita, salute, scuola...) e, nel migliore dei casi, per acquisire una conoscenza dell'italiano tale da consentirle la partecipazione alla vita scolastica dei propri figli.

Si noti inoltre l'assenza, in entrambi i volumi, di riferimenti alla prospettiva di trovare un lavoro, probabilmente nella consapevolezza che la ricerca di una professione da parte delle donne ricongiunte non costituisca un bisogno primario per questo tipo di pubblico. Tuttavia, come già evidenziato in altri lavori (per es. Cognigni 2014), anche le donne migranti arrivate nel nostro Paese grazie al ricongiungimento familiare avvertono sempre più la necessità di trovare un'occupazione, tanto che il *dominio lavorativo-professionale*¹⁰ rientra tra le aspettative formative anche di apprendenti di livello linguistico iniziale¹¹. Comprendere testi sintetici come avvisi e annunci di lavoro, chiedere spiegazioni ed informazioni o saper parlare di sé e delle proprie competenze professionali diventano quindi obiettivi linguistico-comunicativi che dovrebbero trovare posto anche in una formazione linguistica di base, previa analisi dei bisogni e delle aspettative rispetto al progetto migratorio.

Ciò premesso, non si intende mettere in dubbio l'utilità, soprattutto per questa tipologia di migranti, di temi afferenti al dominio privato o pubblico quali ad esempio la casa, la salute, la scuola, soprattutto se in una fase iniziale della migrazione, ma è evidente che materiali e sillabi di questo tipo difficilmente possono creare occasioni di apprendimento attraverso cui esplorare identità alternative. Dai materiali esaminati non emerge generalmente alcuna forma

¹⁰ Facendo riferimento ai quattro domini del *Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2002) – personale, pubblico, professionale, educativo – nei *Sillabi di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2* per i livelli A1 e A2 a cura dei quattro Enti certificatori dell'italiano L2, il *dominio lavorativo-professionale* "comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione" (Enti certificatori dell'italiano L2 2011: 13).

¹¹ Sul legame tra bisogni linguistici e lavoro negli apprendenti migranti di italiano L2, anche secondo una prospettiva di genere, si veda Cognigni e Santoni 2018.

di *engagement*, ma si cerca all'opposto di non destabilizzare le credenze e l'identità sociale pregressa dell'apprendente migrante. Questa tendenza viene spesso confermata dal lessico e dalle immagini utilizzati per rappresentare le professioni italiane, scelte che fanno riflettere su alcune criticità diffuse non solo nella didattica dell'italiano L2 a donne migranti, ma nel più generale contesto della manualistica per l'insegnamento delle lingue seconde e straniere in Italia – come l'asimmetria dei ruoli uomo-donna nel dominio privato, il ruolo subalterno della donna nel dominio lavorativo-professionale, ecc. (Cognigni, Vecchi 2018) – che ribadiscono la presenza di una visione “monovoce” (v. *supra*) e in parte androcentrica della cultura veicolata dalla lingua obiettivo. Queste criticità sono particolarmente evidenti in alcune delle attività proposte nel corso dei volumi succitati, come per esempio nella sezione “La scuola di mio figlio” (Marelli, Rodondi 2013: 53): nelle immagini e nel lessico proposti gli incarichi di maggiore responsabilità in ambito scolastico sono tutti rappresentati da uomini (il dirigente, lo psicologo, ecc.), mentre sono di sesso femminile l'insegnante di sostegno, la rappresentante dei genitori o la mediatrice culturale. Ugualmente, nella sezione “All'ospedale” (Marelli, Rodondi 2013: 95), tutti i medici specialisti rappresentati sono di sesso maschile (il pediatra, l'otorino, il dentista, il chirurgo, ecc.), ad eccezione della ginecologa, per evidenti ragioni culturali date le destinatarie cui il volume si rivolge.

Oltre all'inclusività e all'*engagement*, dunque, anche il principio di autenticità trova difficilmente applicazione: nel tentativo di incontrare le aspettative culturali dell'apprendente ed evitare temi di discussione scomodi e/o incidenti interculturali in classe, si finisce per fornire invece una visione falsata dei ruoli femminili e maschili nel contesto professionale dell'attuale società italiana, secondo cui la gran parte dei professionisti – almeno nelle posizioni di maggiore prestigio o responsabilità – sarebbero di sesso maschile.

Dal modello di identità offerto, rassicurante ma restrittivo, emerge dunque la figura di una *femme-au-foyer*, spesso relegata all'ambito familiare-domestico, sostanzialmente deputata a svolgere gli stessi ruoli antecedenti la migrazione. Non si considera cioè l'inclinazione al cambiamento in chi sceglie di migrare e la natura fluida dell'identità sociale¹², preservando in ultima istanza gli equilibri e le gerarchie di potere vigenti nella società di arrivo.

3. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto sottolineare come gli studi di genere, nello specifico contesto della ricerca condotta, si siano rivelati utili al fine di adottare una prospettiva di indagine più approfondita e a carattere interdisciplinare, in grado di implicare concetti e temi spesso ai margini della ricerca di ambito edulinguistico, quali ad esempio la teoria dell'intersezionalità, l'importanza dell'investimento sociale nell'apprendimento di una L2 e, più in generale, l'interdipendenza tra identità, genere e apprendimento linguistico.

In particolare, gli approcci femministi e critici, che affondano le proprie radici nei *gender studies* di matrice nordamericana, hanno permesso di interpretare con maggiore consapevolezza le dinamiche sociolinguistiche e i processi identitari delle donne del ricongiungimento familiare che apprendono l'italiano come L2, anche nell'ottica di proporre percorsi didattici mirati e flessibili in cui non si offra un modello di identità (sociale, culturale, di genere...) a senso unico, ma piuttosto un ventaglio di realtà e di identità possibili, quelle con cui la/il migrante è chiamata/o a confrontarsi nella quotidianità della migrazione, attuale e potenziale.

¹² Si fa qui riferimento al concetto di *identità sociale* intesa come la relazione tra la persona e la società, mediata da istituzioni quali la famiglia, la scuola, il luogo di lavoro, i servizi sociali (Norton Peirce 1995).

Gli approcci femministi e critici all'apprendimento/insegnamento linguistico, come pure lo studio condotto, suggeriscono inoltre la necessità di una rilettura in chiave di genere dei materiali e dei sillabi di italiano L2 in uso, spesso focalizzati sui bisogni linguistico-comunicativi di un pubblico maschile o tendenti a fornire una visione androcentrica della società italiana.

Come è evidente, tuttavia, nel tentativo di progettare percorsi didattici che tengano presenti i principi dell'inclusività, dell'autenticità, dell'*engagement* e soprattutto dell'investimento sociale da parte dell'apprendente, non ci si può limitare ad una mera trasposizione di concetti in contesti geografici storicamente e socialmente differenti. Per poter essere autenticamente 'critico', un approccio femminista all'apprendimento/insegnamento delle lingue seconde deve cioè poter essere anche 'situato' e tenere nel dovuto conto le caratteristiche dello specifico contesto indagato, la diversa percezione del concetto di genere degli attori implicati, senza accontentarsi di ricercare una generica *parità di genere* che si risolverebbe in un'ennesima forma di etnocentrismo.

Bibliografia

Azzolini M., Giusti G., 2019, "Lingua e genere fra grammatica e cultura", in *Economia della Cultura*, 4, pp. 537-546.

Biemmi I., 2012, *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*, Roma, Edizioni Conoscenza.

Biemmi I., 2019, "Il progetto POLITE venti anni dopo: una ricognizione critica sulla situazione italiana", in *Ricerche storiche*, 49(2), pp. 43-55.

Cameron D., 2005, "Language, gender, and sexuality: Current issues and new directions", in *Applied Linguistics*, 26(4), pp. 482-502.

Cavagnoli S., 2020, "La lingua di genere in ambito formativo: il ruolo della rappresentazione adeguata e la sua considerazione al momento della valutazione", in *LEND – Lingua e nuova didattica*, n. monografico *Oltre la penna rossa*, 4, pp. 71-88.

Cavagnoli S., 2022, "Lingua, linguaggio e genere. Come la lingua modella il pensiero e la visione della realtà", in Marina Della Giusta, Barbara Poggio, Mauro Socci (a cura di), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione*, Milano, Pearson.

Cavagnoli S., Dragotto F., 2021, *Sessismo*, Milano, Mondadori.

Ceola P., Corelli S. (a cura di), 2020, *Bollettino Itals Settembre 2020*, n. 85, anno 18, <https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Settembre-2020> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Cognigni E., 2014, "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2: uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", in *EL.LE – Educazione Linguistica Language Education*, 3, pp. 465-481, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/3/art-10.14277-2280-6792-117p.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Cognigni E., 2016, “Raccontarsi in italiano L2: percorsi autonarrativi nella formazione delle donne migranti”, in Giampaolo Anfosso, Giuseppe Polimeni, Eleonora Salvadori (a cura di), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, Milano, Franco Angeli, pp. 116-138.

Cognigni E., Santoni C., 2018, “La lingua italiana per l’inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: un’indagine sul punto di vista di apprendenti e docenti”, in Alessandro Ameli (a cura di), *La lingua italiana per l’inclusione sociale e la cittadinanza: percorsi di insegnamento e apprendimento dell’italiano L2 per soggetti vulnerabili*, Macerata, ODG Edizioni, pp. 87-129.

Cognigni E., Vecchi S., 2018, “Enseigner les langues-cultures dans une optique de genre. Une étude des stéréotypes dans les manuels de français et d’italien langue seconde ou étrangère”, in *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l’Acedle*, 15(2), pp. 1-18, <https://journals.openedition.org/rdlc/4103> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Consiglio d’Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Corsini C., Scierri I.D.M. (a cura di), 2016, *Differenze di genere nell’editoria scolastica*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.

Daloiso M., D’Annunzio B., 2021, “La rappresentazione della diversità nei manuali di lingua straniera”, in Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Ca’ Foscari Digital Publishing, <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-477-6/978-88-6969-477-6-ch-09.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

De Cesare A.-M., Casoni M., 2021, “La rappresentazione delle donne nelle pratiche didattiche, nei discorsi, nelle lingue”, in *Babylonia Journal of Language Education*, 3, pp. 8-17, <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/163/113> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Decke-Cornill H., Volkman L. (eds.), 2007, *Gender studies and foreign language teaching*, Tübingen, Narr.

Enti certificatori dell’italiano L2 (a cura di), 2011, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*, <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-A2.pdf> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Frye D., 1999, “Participatory education as a critical framework for immigrant women’s ESL class”, in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 501-513.

Fusco F., 2022, *Genere o generi? Questo è il problema... Consigli linguistici per un uso attento e consapevole della lingua italiana*, Udine, Forum.

Gardner R.C., Lambert W.E., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley (MA), Newbury House.

Lakoff R., 1975, *Language and Woman's Place*, New York, Harper & Row.

Kramersch C., von Hoene L., 2001, "Cross-cultural excursions: Foreign language studies and feminist discourses of travel", in Aneta Pavlenko *et al.* (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, pp. 283-306.

Marelli M., Rodondi F., 2013, *Parole in movimento. Percorso di alfabetizzazione e educazione alla cittadinanza*, Bergamo, Sestante.

McMahill C., 2001, "Self-expression, gender, and community: A Japanese feminist English class", in Aneta Pavlenko *et al.* (eds.), *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter, pp. 307-44.

MIUR, 2017, *Educare al rispetto: per la parità tra i sessi, la prevenzione della violenza di genere e di tutte le forme di discriminazione*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Comma16+finale.pdf/> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

MIUR, 2018, *Linee Guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo del MIUR*, <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-l-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-del-miur> (ultimo accesso: 5 luglio 2022).

Mongibello A., Russo K.E., 2021, *Intersezionalità e genere*, Trento, Tangram Edizioni Scientifiche.

Nelson C., 1999, "Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry", in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 371-391.

Nicola F., 2016, "L'educazione alla parità di genere in Europa", in *La ricerca*, 10, pp. 39-42.

Nicolini, P., 2021, "Educare alla parità. Stereotipi di genere nei libri scolastici: alcune riflessioni", in *Quaderni Del Consiglio Regionale delle Marche*, 349, Ancona, Consiglio Regionale Marche, pp. 31-42.

Norton Peirce B., 1995, "Social identity, investment, and language learning", in *TESOL Quarterly*, 29(1), pp. 9-31.

Norton B., 2000, *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*, Harlow (UK), Pearson Education.

Norton B., Pavlenko A., 2004, "Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom", in *TESOL Quarterly*, 38(3), pp. 504-513.

Pavlenko A., 2000, "Access to linguistic resources: Key variable in second language learning", in *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), pp. 85-105.

Pavlenko A., 2004, "Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches", in Bonny Norton, Kelleen Toohey (eds.), *Critical Pedagogy and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 53-71.

Pavlenko A., Blackledge A., Piller I., Tetsch-Dwyer M. (eds.), 2001, *Multilingualism, second language learning, and gender*, Berlin – New York, Mouton de Gruyter.

Pennycook A., 2001, *Critical applied linguistics: A critical introduction*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.

Rivera K.M., 1999, “Popular research and social transformation: A community-based approach to critical pedagogy”, in *TESOL Quarterly*, 33(3), pp. 485-500.

Tyler A., Boxer D., 1996, “Sexual harassment? Cross-cultural/cross-linguistic perspectives”, in *Discourse and Society*, 7(1), pp. 107-133.

Sapegno M.S., 2010, *Che genere di lingua? Sessismo e potere discriminatorio delle parole*, Roma, Carocci.

Sapegno M.S., 2014, *La differenza insegna. La didattica delle discipline in una prospettiva di genere*, Roma, Carocci.

Vandrick S., 1995, “Teaching and practicing feminism in the university ESL class”, in *TESOL Journal*, 4(2), pp. 69-92.

Vedovelli M., 2020, “Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi”, in Emanuela Piemontese, *Lingue, culture e nuove tecnologie I bisogni linguistici delle nuove generazioni*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 13-40.

Veneri A., 2004, *L'italiano con Naima*, Milano, Guerini.

Weedon C., 1987, *Feminist practice and poststructuralist theory*, Oxford, Basil Blackwell.

Linguistica Educativa e didattica inclusiva: presupposti per un dialogo interdisciplinare

Michele Daloiso
Università di Parma
michele.daloiso@unipr.it

Abstract

Educational Linguistics has been defined as an interdisciplinary research domain which explores a broad range of issues related to language (in) education. As such, Educational Linguistics is supposed to investigate each research topic by integrating tools and concepts from other relevant domains, as well as offering its own specific contribution to research areas that are intrinsically interdisciplinary. Inclusive education is certainly one of them, since it is explored from different theoretical perspectives (pedagogical, psychological, social, clinical etc.). The present paper discusses the original contribution that Education Linguistics can offer to the study of inclusive education and highlights some potential issues arising in the interdisciplinary dialogue with other scientific fields.

Parole-chiave

Linguistica educativa – inclusione – Bisogni Educativi Speciali – interdisciplinarietà

1. Linguaggio, educazione e inclusione: la prospettiva teorica della Linguistica Educativa

Il sistema educativo italiano vanta una lunga tradizione pedagogica caratterizzata da una forte attenzione verso situazioni di vulnerabilità negli apprendimenti scolastici, che vanno ben oltre i confini del concetto classico di *disabilità*. Sul piano linguistico, è interessante osservare le evoluzioni lessicali rintracciabili nella normativa italiana, così come nella ricerca pedagogica, per riferirsi a quest'ambito. Dal punto di vista della Linguistica, questi fenomeni non sono da considerarsi mere mode terminologiche: assumendo una prospettiva linguistico-cognitiva e pragmatica, gli usi linguistici da un lato gettano luce sulle nostre concettualizzazioni della realtà e dall'altro possono assumere una funzione performativa, in quanto rappresentano un mezzo per compiere azioni che modificano la situazione di partenza.

In quest'ottica, è degna d'interesse, ad esempio, la progressiva sostituzione del termine *integrazione* con *inclusione*: il primo ha nella parola *segregazione* il suo antonimo, e rimanda perciò all'idea dell'assimilazione di un individuo o di un gruppo all'interno di un gruppo sociale e culturale, mentre il secondo vede nella parola *esclusione* il suo contrario, e richiama, in matematica, la relazione intercorrente tra due insiemi, allorché tutti gli elementi del primo fanno parte del secondo. La differenza terminologica non è secondaria, in quanto

l'idea di integrazione rimanda soprattutto all'individuo che deve modificare i propri comportamenti e le proprie credenze per aderire al sistema della cultura dominante, quindi assume un significato più vicino ad "assimilazione" in cui mancherebbe l'idea dello scambio reciproco. Mentre una parola come "inclusione" contiene in sé il concetto di un rapporto più equo fra la persona e l'ambiente, di reciproca influenza, poiché l'ambiente è più sintonico rispetto all'elemento che si inserisce. Non si tratta quindi

di sinonimi, perché veicolano significati differenti e vengono usati da prospettive differenti (Dell'Isola 2016: 43-44).

Nel lessico normativo notiamo poi un restringimento semantico dell'espressione *integrazione scolastica*, che attualmente viene utilizzata in particolare quando si parla di misure specifiche a sostegno degli apprendenti con disabilità (ad esempio, in riferimento alla funzione dell'insegnante di sostegno o al Piano Educativo Individualizzato), e una parallela estensione semantica dell'espressione *inclusione educativa*, che viene intesa sempre più come processo che coinvolge l'intero sistema-scuola anziché un'azione diretta alla singola categoria di apprendente. Questo cambio di paradigma è ben sintetizzato da Mel Ainscow, uno degli autori del noto *Index per l'Inclusione* (Booth, Ainscow 2002).

There is an increased interest in the idea of *inclusive education*. However, the field remains confused as to what this means. In some countries, inclusion is still thought of as an approach to serving children with disabilities within general education settings. Internationally, however, it is increasingly seen more broadly as a reform that supports and welcomes diversity amongst all learners (UNESCO, 2001). It presumes that the aim of inclusive education is to eliminate social exclusion that is a consequence of attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability. As such, it starts from the belief that education is a basic human right and the foundation for a more just society (Ainscow, César 2006: 231).

Se nelle politiche educative e sociali il termine *inclusione* è sempre più soggetto a questa progressiva estensione semantica, nella ricerca educativa ci pare emerga il fenomeno opposto, ossia la necessità, nel condurre uno studio scientifico, di delimitare il perimetro del concetto di inclusione focalizzando l'attenzione su categorie specifiche di apprendenti. Pur senza alcuna velleità rappresentativa, è sufficiente digitare la stringa "inclusione educativa" su un noto motore di ricerca di articoli scientifici ed osservare le prime 20 occorrenze relative al 2021: giovani NEET (*Not in Education, Employment or Training*), alunni con BES (Bisogni Educativi Speciali), adolescenti con comportamento antisociale, studenti con *background* migratorio, autismo sono solo alcune delle tipologie di apprendenti su cui focalizzano l'attenzione gli articoli scientifici presi in esame. Appare evidente, dunque, che la ricerca educativa, soprattutto se di carattere empirico, si trova nella necessità di operare di volta in volta un restringimento semantico del termine *inclusione* per poter costruire campioni sperimentali ben formati e comparabili rispetto a variabili predefinite.

In questo scenario, ci siamo interrogati a più riprese su quale contributo originale possa offrire la Linguistica Educativa (d'ora in avanti, LE) alla ricerca sull'inclusione (le prime riflessioni epistemologiche a tale proposito si ritrovano in Daloiso 2012). Com'è noto, i processi educativi inclusivi sono studiati da diverse angolazioni, che includono, tra le altre, la dimensione psicologica, pedagogica, sociologica, clinica. Nella nostra visione, la LE può arricchire questo sguardo multiprospettico innanzitutto sul piano teorico, mettendo a fuoco il ruolo-chiave del linguaggio nei processi formativi in contesti formali.

Poiché l'educazione si basa su una dinamica intersoggettiva che coinvolge apprendenti ed insegnanti, è interessante osservare la centralità del linguaggio da entrambi i punti di vista. Assumendo la prospettiva dell'apprendente, infatti, non possiamo negare che proprio il linguaggio costituisca uno strumento privilegiato grazie al quale gli studenti possono comunicare e soddisfare gran parte di quei bisogni sociali e personali più complessi (amicizia, auto-realizzazione, creatività ecc.) che Maslow collocava nella parte alta della nota *Piramide dei Bisogni*. Per comunicare un bisogno primario, l'uso del linguaggio non è strettamente necessario; ad esempio, un bambino affamato può attirare l'attenzione del genitore verbalmente, esclamando "Mamma pappa!", ma può anche utilizzare altri canali non verbali come il pianto o la gestualità. Tuttavia, man mano che i bisogni si fanno più complessi, il

linguaggio assume un ruolo sempre più centrale. Si pensi, ad esempio, alle relazioni amicali: è certamente possibile esprimere vicinanza all'altro attraverso il contatto fisico o altri codici non verbali, ma la profondità delle relazioni si accresce soprattutto grazie alla condivisione del proprio mondo interiore, che trova nell'espressione verbale la modalità più adatta. Sebbene non tutti i bisogni complessi siano vincolati al linguaggio (si pensi ad esempio alle varie forme espressive che realizzano la creatività umana), la parola rimane lo strumento privilegiato perché

- a) serve per esprimere il proprio mondo interiore (fantasie, intenzioni, idee, progetti, emozioni, sentimenti, ecc.);
- b) organizza il pensiero dell'uomo, pensiero che a sua volta affina l'uso della lingua;
- c) consente le più estese e ricche interazioni con gli altri uomini;
- d) in virtù della sua natura teoretica, consente indefiniti apprendimenti (Freddi 2010: 18).

In questo senso, il linguaggio riveste un ruolo-chiave nel percorso educativo degli apprendenti, consentendone una piena partecipazione sociale all'interno della comunità scolastica, a livello sia di relazioni (socializzazione con i compagni e relazione con le figure educative) sia di apprendimento (accesso ai saperi disciplinari). Abbracciando questa visione, possiamo comprendere la necessità teorica, oltre che operativa, di indagare i problemi dell'inclusione educativa in presenza di apprendenti con fragilità linguistiche (ma anche, più in generale, comunicative) tali da mettere a rischio il soddisfacimento dei loro bisogni. In questo senso, introducendo la nozione di *Bisogno Linguistico Specifico* (Daloiso 2013) abbiamo cercato di precisare, all'interno dell'ampia categoria dei BES, così come definiti dalla Pedagogia italiana, le tipologie di neurodiversità che investono più direttamente le dimensioni del linguaggio e della comunicazione. È proprio in riferimento a queste tipologie di apprendenti che nella nostra visione la LE può offrire uno specifico ed originale contributo di ricerca.

Il punto d) enunciato da Giovanni Freddi ci conduce verso il punto di vista dell'altro attore del processo educativo, ossia l'insegnante. Nella ricerca psicopedagogica ci pare di osservare che raramente si consideri un dato evidente: la quasi totalità della comunicazione didattica passa attraverso l'espressione verbale. Riprendendo le parole di M.A.K. Halliday, uno dei padri fondatori della LE a livello internazionale,

all education takes place through the medium of language. I don't mean all learning: human beings learn a great deal without the medium of language. But all educational learning is mediated through language. (Halliday 1999: 269).

Di conseguenza, nella teorizzazione di Halliday l'educazione linguistica, spesso riduttivamente intesa come uno dei tanti ambiti educativi che si curano a scuola, è piuttosto un ambito trasversale che investe tre dimensioni: imparare le lingue (*learning language*), imparare attraverso le lingue (*learning through language*) e imparare sulle lingue e sul linguaggio (*learning about language*). A queste dimensioni abbiamo altrove suggerito (Daloiso 2019) l'opportunità di aggiungerne una quarta, ossia l'imparare ad imparare le lingue (*learning about language learning*). Questo carattere trasversale ci pare spesso sfuggire nelle definizioni proposte dagli studiosi italiani: si pensi alla proposta di Freddi, secondo cui l'educazione linguistica è più genericamente intesa "*quella parte dell'educazione generale che viene assicurata dai linguaggi verbali: lingua materna, seconda o straniera, lingue classiche, ecc.*" (Freddi 1993: 43). Riaffermare la trasversalità dell'educazione linguistica, invece, risulta centrale per mettere a fuoco il contributo teorico che la LE può offrire alla ricerca sull'inclusione. In questa prospettiva, infatti, gli alunni con bisogni specifici nelle aree della comunicazione, del linguaggio e dell'apprendimento sono da considerarsi a rischio di esclusione dai processi formativi a causa di un'interazione non ottimale tra le loro caratteristiche individuali e competenze linguistico-comunicativa e l'ambiente educativo in cui

sono inseriti, le cui richieste, con il progredire del percorso scolastico, si fanno sempre più esigenti in termini non solo cognitivi ma anche linguistici. In questo senso, il lavoro trasversale sull'educazione linguistica contribuisce a colmare l'*Effetto Matteo* (Stanovick 1987), ossia il divario crescente tra le capacità di questi apprendenti e le attese della scuola.

Abbracciando questa prospettiva teorica, occorre evidenziare che il contributo scientifico della LE alla ricerca sull'inclusione educativa va ben oltre i problemi dell'insegnamento delle lingue in presenza di disturbi del linguaggio o dell'apprendimento. Rientrano nel potenziale raggio d'azione della disciplina anche questioni complesse come, a titolo puramente esemplificativo, il ruolo e i problemi che la lingua per fini di studio pone a questi apprendenti, lo sviluppo di competenze metalinguistiche e la loro applicazione allo studio disciplinare, ma anche i risvolti psicolinguistici dell'educazione linguistica, come ad esempio i cambiamenti che un rafforzamento trasversale della competenza linguistica (plurilingue) può portare alle rappresentazioni mentali che gli studenti vulnerabili costruiscono circa il linguaggio, le lingue e il loro apprendimento.

Nel concludere questo paragrafo vorremmo evidenziare che le varie tradizioni di ricerca italiane nell'ambito della LE sono sempre state concordi nel sottolineare il valore democratico ed etico dell'educazione linguistica (Balboni 2011; De Mauro 2018). Proseguendo in questa direzione è entrata nell'uso più recentemente l'espressione *educazione linguistica inclusiva*, anche grazie al contributo convegno scientifico *Verso un'educazione linguistica inclusiva: problemi di oggi, prospettive di domani* (Università di Parma, 10-11 settembre 2019), che ha stimolato

la riflessione da parte della comunità scientifica ed educativa sulle relazioni tra il proprio oggetto di studio, l'educazione linguistica, ed il concetto di 'inclusività', nonché sul contributo che possono offrire gli attuali studi e filoni di ricerca sull'educazione linguistica per la piena inclusione degli apprendenti con svantaggio linguistico nel nostro sistema educativo e per la promozione degli eccellenti (Daloiso, Mezzadri 2021: 10).

Anche quando si non occupano nello specifico di apprendenti con bisogni speciali, molte ricerche italiane ascrivibili alla LE esprimono una sensibilità ai processi educativi inclusivi, e crediamo che anche questa attenzione, se fatta emergere con maggiore evidenza, possa costituire un elemento di originalità della LE nel dialogo interdisciplinare.

2. L'educazione linguistica in presenza di Bisogni Educativi Speciali: rilevanza di un ambito di studi

Pur tenendo presente la sensibilità della LE italiana verso l'inclusività in senso ampio, focalizziamo ora l'attenzione su un filone di ricerca più specifico che, insieme ad altri, contraddistingue la disciplina.

Come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente, l'inclusione educativa costituisce una tematica complessa, da studiare secondo diverse angolazioni disciplinari che dovrebbero porsi in dialogo fra loro. Il contributo precipuo della LE a questo dialogo interdisciplinare è, tuttavia, ostacolato dalla convinzione diffusa che l'interesse di questa disciplina per l'inclusione sia un fenomeno tanto marginale quanto recente. In occasione del succitato convegno scientifico di Parma, abbiamo proposto un'analisi della BELI (Bibliografia dell'Educazione Linguistica in Italia, dal 2021 rinominata "Bibliografia di Linguistica Educativa in Italia"), ossia l'archivio bibliografico curato da P.E. Balboni che raccoglie la letteratura scientifica italiana sull'educazione linguistica dagli Anni Sessanta ad oggi, grazie alla quale è emersa con chiarezza l'inconsistenza di tale convinzione (Daloiso 2020). In questa sezione proponiamo una

versione aggiornata degli esiti dell'indagine, che riteniamo rilevanti anche per le finalità di questo contributo.

Prima di presentare i dati, è doverosa una premessa sulla metodologia impiegata. La ricerca ha assunto come riferimento la definizione di BES proposta dall'OCSE (2007), la quale propone una distinzione tra *disabilità* (dovute al malfunzionamento di strutture corporee, quali ad esempio la vista o l'udito), *difficoltà* (derivanti dal malfunzionamento di funzioni corporee, come il funzionamento cognitivo, linguistico ecc.), e *svantaggi* (legati a contesti di privazione linguistica e socio-culturale). Nella prima fase della ricerca, abbiamo dunque effettuato una disamina delle annate della BELI nel decennio 2008-2018, al fine di comprendere la recente evoluzione dell'interesse della LE verso questa tematica, individuando tutti gli studi (articoli, volumi, numeri monografici di riviste scientifiche, atti di convegni) che riguardavano una delle tre categorie definite dall'OCSE. In riferimento alla terza categoria, ci preme evidenziare che non sono stati inseriti automaticamente tutti gli studi relativi all'insegnamento dell'italiano L2 ad alunni con *background* migratorio, dato che la condizione di migrante non determina in modo aprioristico uno svantaggio socio-culturale; abbiamo dunque selezionato solo scritti che facevano riferimento a specifiche condizioni di privazione, quali l'analfabetismo tardivo, la detenzione o l'emarginazione sociale. Abbiamo scelto altresì di includere in questa categoria anche gli studi relativi agli apprendenti con plus-dotazione: nonostante possa sembrare una scelta controintuitiva, nella nostra visione questi alunni di fatto sperimentano una sorta di paradossale svantaggio socio-educativo, tale per cui il loro elevato potenziale cognitivo rischia di non essere adeguatamente sostenuto e messo a frutto nei processi educativi. Nella seconda fase della ricerca, si è spostata l'attenzione sui decenni costitutivi della tradizione di ricerca italiana sull'educazione linguistica, ossia il periodo che va dagli anni Sessanta agli anni Novanta, rintracciando gli studi riguardanti situazioni riconducibili al concetto di BES; il numero decisamente più esiguo di entrate bibliografiche riguardanti questo periodo storico ci ha permesso di condurre anche un'analisi qualitativa di questi studi, di cui siamo riusciti a reperire una copia, non senza qualche difficoltà.

Gli esiti della ricerca suggeriscono in primo luogo che l'educazione linguistica in presenza di BES rappresenta un ambito d'indagine tutt'altro che marginale nella produzione scientifica complessiva italiana del settore. I dati presentati durante il convegno di Parma prendevano in esame il periodo 2008-2018; in questo contributo ne proponiamo una versione aggiornata che tiene conto anche delle tre annate bibliografiche successive (2019-2021).

All'interno della BELI, nell'arco temporale preso in esame abbiamo rilevato 370 entrate bibliografiche che soddisfano i criteri d'inclusione succitati. In particolare, sono stati prodotti 14 volumi monografici e 355 articoli scientifici o contributi contenuti in varie curatele (8 volumi collettanei e 6 numeri monografici di riviste scientifiche di riferimento per il settore scientifico-disciplinare L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne). Nel complesso, le opere selezionate costituiscono il 6,2% della produzione scientifica complessiva contenuta nella BELI nel periodo di riferimento. Il dato è superiore a quello registrato nella nostra prima rilevazione, che si attestava sul 5,4% e non teneva conto delle ultime tre annate, a testimonianza del crescente interesse della comunità scientifica verso questa tematica. Osservando la distribuzione delle pubblicazioni nell'arco temporale preso in considerazione, notiamo non solo un notevole aumento sul piano numerico, ma anche a partire dal 2016 una certa stabilità del dato, che si attesta tra il 7 e il 9%, con un picco dell'11% proprio nell'anno appena trascorso (cfr. Fig. 1).

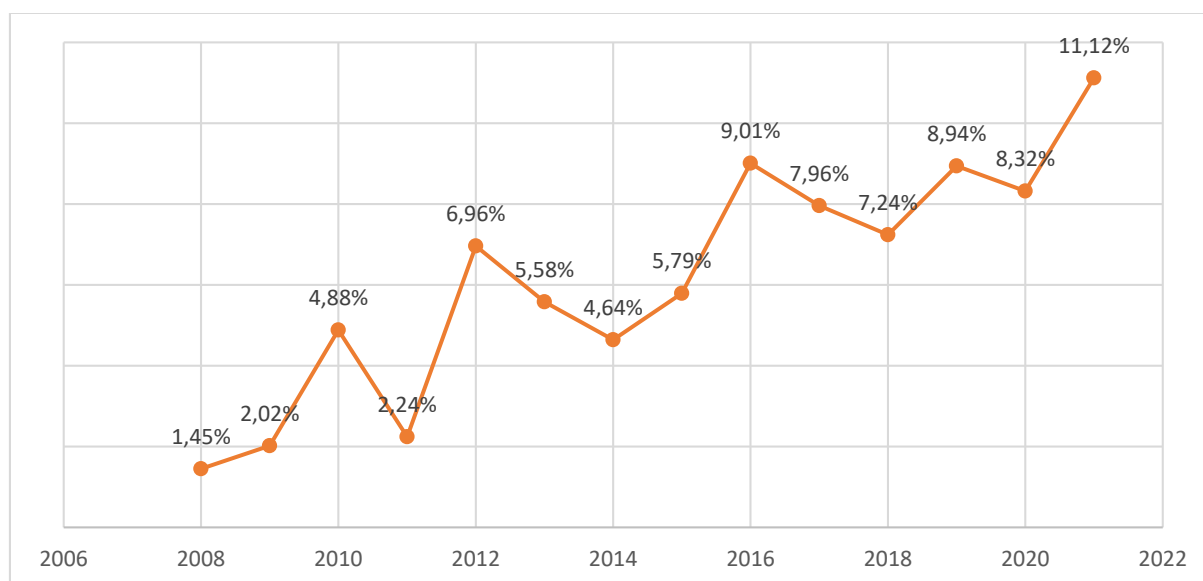


Fig. 1 Evoluzione quantitativa della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali.

Osservando, poi, la composizione della produzione scientifica su questo argomento rispetto alla categorizzazione proposta dall'OCSE, notiamo una generale predominanza di studi ascrivibili alle categorie delle *difficoltà* (29%) e dello *svantaggio* (40%). Questa fotografia, che sintetizziamo nella Fig. 2, non coglie però appieno l'evoluzione avvenuta nel periodo preso in esame. Nel quadriennio 2008-2011, ad esempio, la percentuale di studi relativi alla categoria delle *difficoltà* (che negli studi di LE riguardano soprattutto i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento) è salita dal 9% nel quadriennio 2008-2011 al 32% nel periodo 2018-2021.

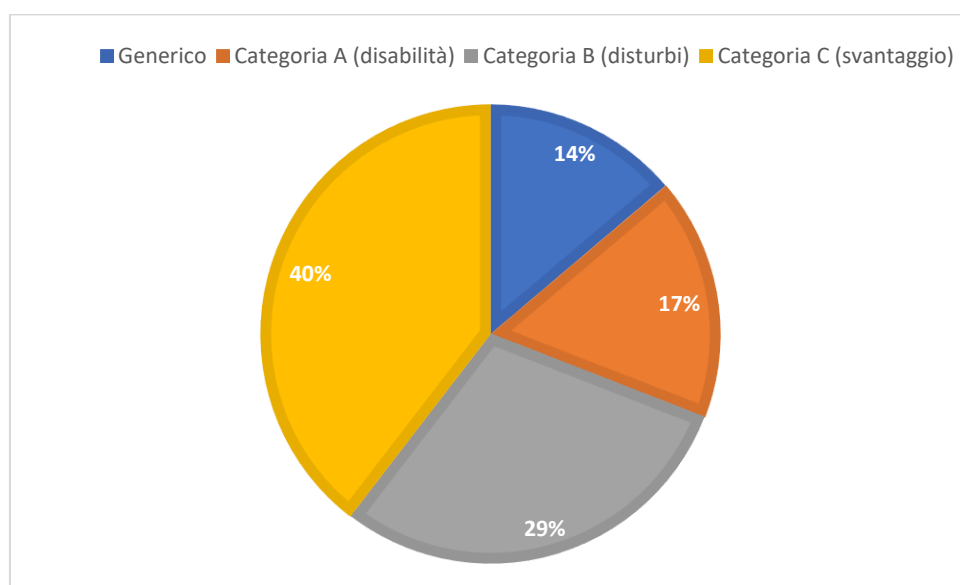


Fig. 2 Composizione della ricerca edulinguistica italiana sui bisogni speciali.

Per quanto concerne le pubblicazioni che affrontano in modo generico il tema dei bisogni speciali, senza far riferimento ad una specifica categoria di apprendenti, notiamo che la

percentuale è andata riducendosi progressivamente fino al 2018, passando dal 19% nel quadriennio 2008-2011 all'8% nel periodo 2015-2018; nell'ultimo triennio, tuttavia, si è registrata una forte e rapida inversione di tendenza, tanto che questo tipo di pubblicazioni è risalita al 23%. Questo dato sembra suggerire non solo un maggior utilizzo dell'acronimo BES (così come del termine *inclusione*) nei titoli e negli abstract delle pubblicazioni prese in esame, ma anche una certa tendenza a discutere le questioni relative all'educazione linguistica inclusiva in termini talvolta generici. Riprendendo le riflessioni proposte nel paragrafo precedente, emerge una preoccupazione di carattere teorico che può inficiare la buona riuscita del dialogo interdisciplinare: nel momento in cui non si mettono sufficientemente a fuoco le problematiche prettamente linguistiche e comunicative che ciascun apprendente con BES porta con sé a causa di una disabilità, una difficoltà o uno svantaggio, rischia di venir meno l'apporto specifico della LE alla ricerca sulla didattica inclusiva. In questo senso, sarebbe opportuno monitorare periodicamente la distribuzione delle pubblicazioni sull'educazione linguistica in presenza di BES per comprendere se questa inversione di tendenza costituisce un fenomeno temporaneo o meriti di essere oggetto di epistemologiche più profonde da parte della comunità scientifica che si interessa di educazione linguistica.

I dati finora presentati evidenziano che la ricerca italiana sull'educazione linguistica nel contesto dei bisogni speciali rappresenta un ambito della LE per nulla marginale. La forte espansione di questo filone di ricerca si spiega in gran parte considerando la crescente consapevolezza nel sistema educativo italiano della presenza di apprendenti con varie forme di bisogno speciale, il cui diritto allo studio è stato regolamentato negli ultimi anni attraverso svariate azioni legislative. Non stupisce dunque che una disciplina "orientata ai problemi" (Spolsky, Hult 2008) qual è la LE abbia rivolto una progressiva attenzione alle questioni e alle sfide glottodidattiche riguardanti l'inclusione degli apprendenti con BES.

A fronte di questo scenario, tuttavia, sarebbe fuorviante ritenere che tale attenzione costituisca un fenomeno recente e determinato dalle contingenze della normativa scolastica attuale. In primo luogo, uno degli ambiti di ricerca più importanti che ha caratterizzato fortemente gli anni Novanta e Duemila è la didattica dell'italiano ad alunni con cittadinanza non italiana, che ci pare testimoniare, seppur da un'angolazione diversa, l'interesse intrinseco della disciplina per tematiche legate all'inclusione educativa. In secondo luogo, l'indagine sulla BELI che abbiamo condotto ha portato alla luce un dato poco noto: dallo spoglio delle prime annate, infatti, è emersa l'esistenza di un nucleo di scritti, distribuiti soprattutto tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Novanta, riconducibili al tema dell'educazione linguistica in presenza di BES, con particolare riferimento a situazioni di disabilità e disturbo. Alcuni di questi scritti portano la firma di studiosi apprezzati nel settore, tra cui Renzo Titone, Massimo Vedovelli e Maria Emanuela Piemontese, e si caratterizzano per la profondità della riflessione teorica e, nel caso di ricerche empiriche, anche per un apprezzabile rigore sperimentale. Mentre rimandiamo altrove (Daloiso 2020) per una disamina dettagliata dei contenuti di questi scritti, ci preme qui ribadire la continuità di interesse che la LE italiana ha manifestato verso il tema dell'educazione linguistica inclusiva, partendo dai primi studi pionieristici degli anni Settanta, passando per l'impegno scientifico sul fronte della didattica dell'italiano L2 ad apprendenti migranti fino ai più recenti contributi relativi alle diverse tipologie di BES.

3. Alla ricerca di un dialogo interdisciplinare

Dalle riflessioni fin qui sviluppate emerge che la LE, in virtù sia di una generale attenzione al ruolo del linguaggio e delle competenze linguistiche nei processi educativi sia di un'effettiva tradizione di ricerca sull'inclusione educativa, porta con sé un bagaglio di modelli teorici ed esiti di ricerche empiriche che potrebbero essere messi al servizio di un dialogo con

altre discipline che si occupano di quest'ambito da altre prospettive. Tale processo dovrebbe essere favorito dal modello epistemologico stesso della LE, che vede nell'interdisciplinarietà un principio fondante, ribadito da svariati studiosi in Italia e all'estero (tra gli altri, Galisson 1990; Freddi 1991; Hornberger, Hult 2006; Balboni 2011). Il dialogo interdisciplinare, tuttavia, dovrebbe condurre alla costruzione di spazi di conoscenza comuni derivanti da una condivisione bidirezionale dei dati prodotti nell'ambito di ciascuna disciplina coinvolta nel dialogo. In altri termini, l'interdisciplinarietà è tale nel momento in cui si costruiscono ponti tra le discipline; proprio la metafora dei *ponti in costruzione* fu utilizzata per descrivere gli spazi di conoscenza condivisa nell'ambito di un convegno scientifico sulle relazioni tra neuroscienze e glottodidattica (Università di Parma, 28 aprile 2014).

Adottando questa metafora, non è superfluo ricordare che un ponte di norma si può attraversare in due sensi di marcia; in questo senso, l'immagine del ponte può aiutare a cogliere il movimento bidirezionale necessario per costruire un effettivo dialogo interdisciplinare. Nell'ambito della ricerca sull'educazione linguistica inclusiva, la bidirezionalità implica un duplice movimento che va dalla LE all'esterno, ossia alle altre discipline che si occupano di inclusione scolastica, e viceversa. Proponiamo di seguito alcuni esempi che suggeriscono la fruttuosità e, al contempo, la complessità di una concezione dialogica bidirezionale.

Il movimento che procede dalla LE all'esterno consiste nel condurre fuori dai propri confini disciplinari gli esiti dei propri studi teorici e delle proprie ricerche empiriche, collocandoli in uno spazio aperto alla discussione con altre discipline. A questo proposito, ad esempio, sarebbe interessante dare visibilità a svariati studi sperimentali condotti nell'ambito della LE che supportano una visione del linguaggio come facoltà integrata alle altre funzioni cognitive umane, a dispetto di una concezione rigidamente modulare di derivazione innatista ancora oggi dominante in ambito neurolinguistico e clinico.

In questo senso, la prima evidenza scientifica di cui abbiamo traccia è un importante studio pionieristico condotto tra il 1975 e il 1979 da Titone e colleghi, che coinvolse 67 bambini con difficoltà di linguaggio e 22 insegnanti-sperimentatori. Il *team* di ricerca sperimentò una metodologia per il recupero linguistico basata su una visione integrata di mente, linguaggio e corpo. Il percorso prevedeva dapprima lo sviluppo di abilità cognitive propedeutiche al linguaggio mediante attività basate su un forte coinvolgimento corporeo, per poi procedere gradualmente verso il recupero di componenti più strettamente linguistiche ed astratte. L'analisi statistica dei dati raccolti rivelò importanti correlazioni tra il potenziamento cognitivo e il recupero linguistico; ad esempio, potenziando le capacità di classificazione, seriazione e identificazione di somiglianze e differenze tra elementi non verbali si otteneva poi un significativo miglioramento nella strutturazione morfosintattica e ortografica della frase (Titone et al. 1994). In tempi più recenti, per citare un altro esempio, in uno studio di caso longitudinale che coinvolgeva una bambina non italofona con Sindrome di Sturge-Weber abbiamo osservato che l'applicazione di tecniche di *Total Physical Response* durante la didattica disciplinare produceva effetti positivi non solo sul grado di interattività della bambina nel gruppo-classe, ma anche sul livello di coinvolgimento cognitivo e sulla quantità della sua produzione linguistica (Basso, Daloiso 2012). Un altro filone di ricerca, che per economia di spazio possiamo qui solo accennare riguarda l'impatto dell'istruzione metacognitiva sul recupero della comprensione linguistica (ad esempio, sul potenziamento della comprensione in inglese lingua straniera in un gruppo di adolescenti con DSA si veda Daloiso 2014; degne di nota sono anche le esperienze del Gruppo di lavoro "Non solo DSA" nato all'interno del GISCEL e riportate in Martinelli 2021).

Gli esiti di queste ricerche suggeriscono in primo luogo la necessità di esplorare nuove potenziali interazioni tra la LE la ricerca clinico-linguistica, allo scopo di costruire e sperimentare modelli olistici di recupero linguistico basati su una nuova impostazione teorica capace di superare le rigide dicotomie tra linguaggio, mente e corpo, talvolta ancora oggi

presenti in ambito clinico. Al contempo, gli esiti di queste ricerche dovrebbero diventare motivo di riflessione per la stessa LE, che è chiamata a rivedere, ampliare e, se necessario, rimettere in discussione quel bagaglio di nozioni ritenute ormai “classiche”, che in realtà talvolta non sono ben supportate da dati empirici. Ci riferiamo, ad esempio, all’assunzione del concetto di LAD (*Language Acquisition Device*), che fu postulato in ambito innatista per riferirsi ad uno specifico meccanismo per l’acquisizione linguistica che consentirebbe ai bambini di derivare la struttura sintattica e le regole della L1 dall’input ‘impoverito’ degli adulti, facendo leva su una Grammatica Universale innata. La nozione viene oggi ripresa in tutta la manualistica glottodidattica, e proposta talvolta come dato oggettivo. Tuttavia, l’ipotesi del LAD rimane tutt’ora controversa (per una critica basata su evidenze acquisizionali, si veda, tra gli altri, MacWhinney 2015), in quanto non tiene conto delle attuali conoscenze sulla mente infantile sul piano delle abilità computazionali, della lettura di intenzioni e individuazione di *pattern* (Tomasello 2003) che potrebbero spiegare l’apprendimento linguistico in termini dominio-generalizzati senza ricorrere all’ipotesi di un meccanismo specifico. Per la LE italiana, più che di un cambio di paradigma, si tratterebbe piuttosto di una riscoperta “filologica” di quegli studi fondamentali di padri fondatori come G. Freddi e R. Titone, i quali sostennero una visione integrata di linguaggio, mente e corpo che oggi sembra trovare importanti conferme grazie a nuovi filoni di studio, come l’emergentismo, la Linguistica Cognitiva, o l’*embodied cognition*.

Queste considerazioni ci conducono a proporre alcune riflessioni sul movimento opposto che dovrebbe nutrire il dialogo interdisciplinare, ossia la direzione che va dalle altre discipline alla LE. Gli studi epistemologici hanno sottolineato l’importanza di adottare una prospettiva “*implicativa*” anziché di mera assunzione di conoscenze provenienti da ambiti di ricerca estranei alla LE. Infatti,

mentre l’*assunzione* è una vera e propria accettazione di elementi provenienti da altre scienze (nel nostro settore si *assume* la nozione di ‘educazione’ dalle scienze dell’educazione, seppure scegliendo tra le varie accezioni e sfumature che essa assume a seconda della scuola pedagogica di riferimento), l’*implicazione* rimanda al meccanismo *se...allora...*, è quindi selettiva e molto più responsabilizzante per il soggetto che trae implicazioni da aree esterne (Balboni 2011: 24).

È proprio sulla funzione responsabilizzante dell’implicazione che, a nostro avviso, occorre porre maggiore attenzione a due rischi concreti. Il primo concerne l’obsolescenza di nozioni che furono l’esito di processi implicativi basati su conoscenze non più attuali. Questo rischio appare concreto soprattutto nel complesso rapporto tra discipline che si occupano di processi educativi (tra cui rientra a pieno titolo la LE) e ambiti di ricerca in rapida evoluzione, come le Neuroscienze, che ha prodotto alcuni “neuro-miti” dai quali metteva in guardia un importante rapporto dell’OCSE (2002). A tal proposito, come ricorda Mezzadri, la Teoria della Bimodalità e della Direzionalità elaborata da Danesi oltre trent’anni fa, e assunta ancora oggi come fondamento teorico nella manualistica glottodidattica,

può essere definita come un tentativo di portare all’ambito della didattica delle lingue le teorie basate sulla predominanza cerebrale. La teoria di Danesi incarna quanto il sopraccitato rapporto dell’OCSE (2002) stigmatizza a causa della concezione che propone sulla specializzazione emisferica. La Teoria della Bimodalità enfatizza le funzioni del cervello destro, conducendo ad una condanna delle distorsioni causate dall’eccessiva attenzione prestata nel mondo dell’educazione alle competenze attribuite all’emisfero sinistro. Quest’idea è risultata essere molto attraente per chi opera nell’educazione e ha permesso ai glottodidatti di convincere più facilmente insegnanti, studenti, autori di manuali ecc. sulle proposte metodologiche derivanti da una prospettiva basata sulla Teoria della Gestalt (Mezzadri 2014: 158).

Il secondo rischio che vorremmo qui focalizzare deriva dal fatto che l'implicazione in ambito edulinguistico è spesso mossa dal tentativo di individuare "principi universali" dell'apprendimento linguistico, la qual cosa può condurre all'elaborazione di nozioni che sono l'esito di processi di semplificazione e generalizzazione non adeguatamente supportati da dati empirici. Un esempio emblematico, a questo proposito, è il concetto di *sensorialità*, proposto da Freddi (1990) in riferimento alla glottodidattica per bambini ed esteso poi da altri studiosi a svariati contesti di apprendimento, tra cui l'educazione linguistica in presenza di BES.

Il principio della sensorialità viene perlopiù inteso come attivazione integrata di più canali sensoriali allo scopo di favorire l'interiorizzazione del linguaggio. Tuttavia, allo stato attuale, gli esiti di svariati studi empirici nell'ambito della *evidence-based education* (per una revisione della letteratura scientifica: Hattie 2008; in riferimento ai bisogni speciali, Mitchell 2014) evidenziano una complessità dell'argomento molto maggiore di quanto il principio glottodidattico lasci intendere. Vediamo alcuni esempi.

La ricerca sul carico cognitivo suggerisce che immagini, diagrammi e altre forme di "supporti visivi" possano introdurre un carico cognitivo estraneo nella memoria di lavoro, se non vengono utilizzate in modo strettamente funzionale al compito (Clark et al. 2011). Altri risultati interessanti provengono da un filone di ricerca ispirato alla Linguistica Cognitiva, che si è occupato di confrontare l'efficacia di diverse modalità nell'insegnamento di espressioni metaforiche a coorti significative di studenti adolescenti e adulti (da 50 a circa 400), testando diverse condizioni sperimentali che includevano l'uso di supporti iconici (disegni, fotografie, rappresentazioni grafiche). I dati raccolti suggeriscono che la condizione sperimentale più efficace sia quella in cui dapprima si presenta l'espressione idiomatica, accompagnata da un supporto contestuale (ad esempio, la spiegazione verbale di una scena che esemplifichi il significato della costruzione), e in un secondo momento si fornisce il supporto visivo che ne rappresenta il significato (Boers e Londstromberg 2008).

Vi sono poi svariati studi *evidence-based* riguardanti nello specifico il contesto dei BES, con particolare riferimento agli studenti con disturbi dell'apprendimento. In quest'ambito, ha ricevuto solide conferme scientifiche la cosiddetta *multisensory instruction* (per una revisione della letteratura: Slavin et al. 2011; Mitchell 2014), un approccio all'insegnamento della letto-scrittura basato sull'uso di attività che richiedono agli apprendenti di ascoltare, vedere e pronunciare le parole, nonché visualizzarle mentalmente e tracciarle su superfici diverse fino a scriverle. Si noti come anche queste ricerche suggeriscono l'efficacia dell'attivazione sensoriale solo se finalizzata allo sviluppo di una specifica competenza (in questo caso, la letto-scrittura). Conferme in questo senso provengono anche dalle ricerche sulla *bimodal presentation*, ossia la presentazione simultanea di un testo in due formati, orale e scritto per favorirne l'elaborazione. Nel caso di apprendenti con disturbi nella letto-scrittura, la presentazione bimodale ha effetti positivi sulla decodifica, sulla comprensione e sul recupero di informazioni quando il testo di partenza è scritto, e lo si affianca ad una fruizione anche orale, ad esempio per mezzo di una sintesi vocale. Viceversa, la presentazione bimodale peggiora le prestazioni di questi apprendenti quando il testo di partenza è orale, in quanto l'introduzione della versione scritta agisce sul canale visivo-verbale, tipicamente deficitario (tra gli altri Disseldorp, Chambers 2002; Mastroberardino et al. 2007).

Nel complesso, gli esiti di questi filoni d'indagine, per quanto molto diversi fra loro, invitano a diffidare di una concezione della (multi)sensorialità come attivazione indiscriminata e disordinata di canali sensoriali, sottolineando l'importanza non solo di individuare gli stimoli sensoriali *funzionali* all'elaborazione linguistica, ma anche di definire empiricamente l'ordine più efficace con cui presentarli. Queste considerazioni risultano centrali quando si opera nel campo dell'educazione linguistica inclusiva, in quanto occorre tenere presenti gli effetti dell'attivazione multisensoriale sulla memoria di lavoro, che in alcuni profili di apprendenti risulta limitata.

Nel concludere questo contributo, nel quale abbiamo cercato di evidenziare l'apporto scientifico che la LE può offrire alla ricerca sull'inclusione educativa, ci pare dunque importante evidenziare l'importanza della *(ri)negoziazione* come presupposto del dialogo interdisciplinare. Il ricco e complesso bagaglio concettuale che la LE si è costruita negli anni, infatti, dovrebbe essere concepito come punto di partenza, anziché di arrivo, per il dialogo interdisciplinare. In questo senso, nozioni quali il LAD, la direzionalità, la bimodalità, o la sensorialità, esito di un processo di implicazione avvenuto in epoche precedenti che facevano riferimento ad un diverso stato di avanzamento della conoscenza, anziché essere fatte oggetto di assunzione acritica all'interno della disciplina, dovrebbero essere fatte oggetto di rinegoziazione e ridefinizione proprio alla luce di un dialogo interdisciplinare che, per sua stessa natura, non può che essere bidirezionale.

Bibliografia

Ainscow M., César M., 2006, "Inclusive Education Ten Years After Salamanca: Setting the Agenda", in *European Journal of Psychology of Education*, pp. 231-238.

Balboni P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.

Basso E., Daloiso M., 2013, "L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali: uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response", in *EL.LE*, 2(2), pp. 303-329.

Boers F., Lindstromberg S., 2008, *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*, Berlin/New York, De Gruyter.

Booth T., Ainscow M., 2002, *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Clark R.C., Nguyen F., Sweller J., 2011, *Efficiency in Learning: Evidence-based Guidelines to Manage Cognitive Load*, Pfeiffer, San Francisco.

Daloiso M., 2012, "Verso la Glottodidattica Speciale: condizioni teoriche e spazio epistemologico", in *EL.LE*, 1(3), pp. 465-481.

Daloiso M., 2013, "Riflessioni sul raggio d'azione della Glottodidattica Speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei "Bisogni Linguistici Specifici", in *EL.LE*, 2(3), pp. 635-649.

Daloiso M., 2014, "Specific Learning Differences and foreign language reading comprehension: A case study on the role of meta-strategic skills", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 49-68.

Daloiso M., 2019, *Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni*, Trento, Erickson.

Daloiso M., 2020, "Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali", in *EL.LE*, 9(2), pp. 219-232.

Daloiso M., Mezzadri M. (a cura di), 2021, *Educazione linguistica inclusiva: riflessioni, ricerche ed esperienze*, Venezia, Ca' Foscari Digital Publishing.

De Mauro T., 2018, *L'educazione linguistica democratica*, Roma, Laterza.

Dell'Isola L., 2016, "Dall'integrazione all'inclusione. L'evoluzione lessicale e le realizzazioni didattiche della scuola italiana", in *OPPIinformazioni*, 121, pp. 42-50.

Disseldorp B., Chambers D., 2002, "Independent Access: Which Students Might Benefit From a Talking Computer?", in McNamara Sue, Stacey Elizabeth (a cura di), *Untangling the Web: Establishing Learning Links*, Melbourne, ASET Conference, <http://www.aset.org.au/confs/2002/disseldorp.html>

Freddi G., 1990, *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana.

Freddi G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in Porcelli Gianfranco, Balboni Paolo (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana, pp.135-148.

Freddi G., 1993, *Glottodidattica: principi e tecniche* (Vol. 12), Biblioteca di Quaderni d'italianistica, Canadian Society for Italian Studies.

Freddi G., 2010, *Lingue: strumenti di humanitas*, Milano, EDUCatt.

Galisson R., 1990, *De la Linguistique Appliquée à la Didactologie des Langues-cultures en France: Vingt Ans de Réflexion Disciplinaire*, in *Études de Linguistique Appliquée*-Vol. 79.

Halliday M.A.K., 1999, "The notion of "context" in language education", in Ghadessy Mohsen (a cura di) *Text and Context in Functional Linguistics*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp.1-24.

Hattie J., 2008, *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, New York, Routledge.

Hornberger N., Hult F., 2006, "Educational Linguistics", in Brown Keith *et al.* (a cura di) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Oxford, Elsevier.

MacWhinney B., 2015, "Introduction. Language Emergence", MacWhinney Brian, O'Grady William (a cura di), *The Handbook of Language Emergence*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Martinelli E., 2021, "Prove di lettura ad alta voce: la dimensione del testo e la dimensione del lettore", in Garulli Valentina, Pasetti Lucia, Viale Matteo (a cura di) *Disturbi specifici dell'apprendimento e insegnamento linguistico. La didattica dell'italiano e delle lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado alla prova dell'inclusione*, Bologna, Bononia University Press, pp. 71-112.

Mastroberardino S., Santangelo V. et al., 2007, "How the Bimodal Format of Presentation Affects Working Memory: An Overview", in *Cognitive processing*, 9(1), pp. 69-76.

Mezzadri M., 2014, “L’embodiment: un’occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze”, in Buccino Giovanni, Mezzadri Marco (a cura di) *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati, pp. 145-169.

Mitchell D., 2014, *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using Evidence-Based Teaching Strategies*, New York, Routledge.

OCSE, 2002, *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, Paris, OECD Publishing.

OCSE, 2007, *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators*, Paris, OECD Publishing.

Slavin R.E. et al., 2011, “Effective Programs for Struggling Readers: A Best-evidence Synthesis”, in *Educational Research Review*, 6(1), pp. 1-26.

Spolsky B., Hult F.M. (a cura di), 2008, *The Handbook of Educational Linguistics*, Chichester, Wiley-Blackwell.

Stanovich K.E., 1986, “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”, in *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360–407.

Titone R., Cipolla F., Mosca G., 1994, *L’educazione linguistica dei bambini handicappati: una ricerca*, Roma, Bulzoni.

Tomasello M., 2003, *Constructing a Language. A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Fare pragmatica alla scuola primaria. Tra teoria e pratica didattica

Stefania Ferrari
Università del Piemonte Orientale
stefania.ferrari@uniupo.it

Abstract

Both first and second language acquisition research and language education invite teachers to integrate grammar and pragmatics into the curriculum. A wider attention towards spoken language use in situational contexts close to children experience can potentially facilitate the development of inclusive teaching practices. However, such a challenge requires a strict collaboration between research and classroom practice, in order to develop teacher training programs and teaching resources for multicultural primary school classrooms.

The present work, after presenting a review of present literature on learning and teaching pragmatics in L1 and L2, discusses the teacher training and action-research project *Oggi facciamo pragmatica* dedicated to the Italian pragmatics in primary schools and illustrates the first results from a serie of exploratory studies.

Parole chiave

Italiano L1 e L2 – pragmatica – scuola primaria

1. Introduzione

Le *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012) invitano gli insegnanti di educazione linguistica a dare spazio alla dimensione orale della lingua italiana, sottolineandone l'importanza non solo come strumento di elaborazione del pensiero, ma anche in quanto abilità che permette agli allievi di ascoltare, produrre o interagire per scopi diversi. Il documento rimarca come lo sviluppo delle competenze linguistiche debba passare anche attraverso l'esperienza dei diversi usi della lingua parlata, includendo quelli di tipo comunicativo (p. 36). Per quel che riguarda la riflessione linguistica, si evidenzia inoltre l'utilità di proporre attività costruite su testi orali prodotti o ascoltati dagli allievi, tenendo conto delle possibili varietà di parlato e del legame tra scelte linguistiche e contesto situazionale (p. 38-39). Seppur senza usare esplicitamente il termine pragmatica, il documento ministeriale coglie un presupposto assodato per la glottodidattica: insegnare una lingua non significa solo favorire l'acquisizione e la riflessione intorno a lessico e grammatica, ma anche sviluppare abilità d'uso, ossia quella serie di conoscenze che permettono al parlante di mettere in relazione parole, contesto e obiettivo comunicativo, di saper scegliere di volta in volta la formulazione più adatta per ciascuna situazione specifica, di saper interpretare correttamente l'aspetto anche connotativo del significato e le possibili implicature conversazionali della produzione linguistica (sul concetto di competenza pragmatica v. tra gli altri Bazzanella 1994; Bettoni 2006; Nuzzo 2007).

Tale suggerimento operativo è di particolare interesse nel contesto della classe multilingue: portare l'attenzione alla dimensione parlata e allo sviluppo di competenze in contesti situazionali vicini ai domini d'uso dei bambini offre l'occasione per progettare e sperimentare interventi basati su bisogni di apprendimento comuni per allievi monolingui e

bilingui, favorendo di fatto azioni concrete di didattica inclusiva (Ferrari 2016). L'esplorazione della pragmatica permette infatti di favorire l'acquisizione di strategie linguistiche adeguate a fare cose con le parole e contemporaneamente stimolare una riflessione attiva sulla lingua d'uso. Chi sta imparando l'italiano ha così occasioni per ampliare la gamma di strategie utili al raggiungimento dei propri obiettivi comunicativi, mentre chi ha già buone competenze linguistiche può sviluppare sensibilità e consapevolezza rispetto alla varietà di possibili formulazioni a disposizione del parlante.

Sul piano pratico, il docente che intende integrare la pragmatica al curricolo di educazione linguistica si muove su un terreno in parte ancora poco esplorato in letteratura e in didattica, in particolare per quel che riguarda la lingua italiana, la classe multilingue e la scuola primaria. Nonostante la vivacità delle ricerche intraprese negli ultimi 40 anni nell'ambito dell'acquisizione e dell'insegnamento della pragmatica, ancora pochi sono gli studi dedicati a giovani apprendenti (per una rassegna: Schauer 2019; Schauer 2022): la letteratura ad oggi si concentra per quel che riguarda la L1 quasi esclusivamente su bambini in età prescolare (Matthews 2014, Zufferey 2015) e per la L2 principalmente su studenti universitari ed adulti (Taguchi, Roever 2017; Taguchi 2019; per una rassegna dei principali studi relativi all'italiano Nuzzo, Santoro 2017).

Tali ricerche offrono certamente spunti operativi utili, ma non tengono conto di alcune delle caratteristiche specifiche degli apprendenti di età della scuola primaria. Sviluppare competenze pragmatiche richiede infatti una serie di complesse abilità cognitive e sociali: è necessario saper fare inferenze rispetto alle intenzioni comunicative dell'interlocutore a partire dalle scelte linguistiche specifiche, dagli indizi di contesto e dal bisogno di gestire con la comunicazione le relazioni interpersonali (Zufferey 2015), tutte abilità che si sviluppano gradualmente sul lungo periodo anche per la L1 (Portolés 2015). Nel caso dei bambini, l'espansione delle competenze pragmatiche non può che procedere di pari passo con lo sviluppo cognitivo e l'ampliarsi dei contesti sociali in cui si trovano ad interagire. Di conseguenza età, monolinguisma o bilinguismo e livello di competenza linguistica generale risultano essere variabili strettamente interconnesse (Portolés 2015).

Progettare e sviluppare interventi didattici mirati a favorire l'integrazione della pragmatica nell'educazione linguistica alla scuola primaria richiede una serie di dati che la ricerca ad oggi fornisce solo in parte. Ad esempio, per definire obiettivi, attività e monitorare gli eventuali progressi sarebbe necessario sapere cosa fanno già fare i bambini della scuola primaria, come variano e si sviluppano le competenze pragmatiche tra i 6 e i 10 anni, cosa hanno bisogno di acquisire in questa fascia d'età, che similitudini o differenze ci sono rispetto agli usi e ai percorsi di sviluppo tra studenti monolingui e bilingui, o ancora cosa e come possono apprendere i bambini e come è preferibile intervenire didatticamente per favorire lo sviluppo delle loro competenze. In ragione delle questioni didattiche e teoriche ancora irrisolte, con l'intento di offrire un contributo concreto, nel periodo 2015-2021 è stato sviluppato il percorso pluriennale di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*, rivolto ai docenti di scuola primaria (Ferrari 2016)¹. L'obiettivo principale era fornire agli insegnanti di educazione linguistica gli strumenti necessari per realizzare interventi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale e contemporaneamente fornire alla ricerca strumenti e dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione da parte dei bambini di alcuni atti comunicativi nel parlato. Ricercatore e insegnanti hanno pertanto lavorato collaborativamente, condividendo conoscenze teoriche e strumenti pratici, progettando

¹ Il Progetto *Oggi facciamo pragmatica* promosso e coordinato da Stefania Ferrari è un percorso formativo e di ricerca dedicato al tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica in L1 e L2 alla scuola primaria. Le sperimentazioni educative sono state realizzate grazie alla collaborazione dell'autore con l'Università di Verona prima e con l'Università del Piemonte Orientale poi, oltre che al patrocinio del Multicentro Educativo Modena (M.E.MO.) che ha inserito il Progetto tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2020.

attività didattiche e valutative, co-conducendo lezioni, analizzando le produzioni dei bambini e concordando modalità di intervento didattico, favorendo di fatto il costante dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica. Il progetto ha generato una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi – dal richiedere all’invitare, dalla gestione verbale del conflitto a dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sulla selezione dell’allocutivo di cortesia, sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell’interazione –, oltre a una serie di strumenti per la valutazione delle competenze pragmatiche. Nei prossimi paragrafi, dopo aver discusso la letteratura sul tema dello sviluppo (§ 2) e dell’insegnamento della pragmatica (§ 3) ai bambini di età della scuola primaria, si descrive il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*, illustrandone il modello formativo e didattico (§ 4), si presentano i risultati di una serie di studi esplorativi (§ 5) e si conclude con alcune riflessioni intorno a prospettive future per la formazione, l’insegnamento e la ricerca (§ 6).

2. Lo sviluppo delle competenze pragmatiche dei bambini

La presentazione della letteratura relativa allo sviluppo delle competenze pragmatiche nei bambini viene qui organizzata in due sezioni, la prima si riferisce agli studi che si occupano di acquisizione della L1, la seconda di apprendenti di italiano L2.

2.1. Gli studi sulla L1

La letteratura relativa all’acquisizione delle lingue materne ha dedicato uno spazio piuttosto ampio all’esplorazione dello sviluppo delle competenze pragmatiche nei bambini. Tali lavori combinano diverse tradizioni e prospettive teoriche e si concentrano principalmente sulla fascia d’età pre-scolare e sulla lingua inglese (cfr. Duranti *et al.* 2011; Matthews 2014; Ninio, Snow 1996; Thompson 1997; Veneziano 2010; Zuffeley 2014). Un discreto numero di studi ha come paradigma di riferimento la teoria degli atti linguistici (per una rassegna v. Cameron-Faulkner 2014). Tali lavori, basati principalmente sull’analisi di produzioni spontanee, offrono utili indicazioni sull’emergere di specifici atti linguistici nella prima infanzia e mostrano come la loro acquisizione sia strettamente connessa allo sviluppo cognitivo e sociale (Snow *et al.* 1996; Winner, Leekam 1991).

Di particolare interesse ai fini di questo contributo sono due studi condotti rispettivamente da Liebling (1988) e Ervin-Tripp *et al.* (1990) sull’atto linguistico del richiedere. Il primo, dedicato alla comprensione e produzione di atti linguistici di richiesta da parte di bambini di diverse classi di scuola primaria, mostra come i progressi maggiori si evidenzino nella produzione, che pare svilupparsi di pari passo con la crescita della consapevolezza delle relazioni tra forme linguistiche, funzione e contesto. Se i bambini più piccoli tendono a utilizzare principalmente richieste dirette o convenzionalmente indirette introdotte da *will* o *can*, con *please* come principale modificatore, a partire dai 9 anni aumenta in maniera considerevole l’uso di richieste convenzionalmente indirette o introdotte da *would* e *could*. Il secondo lavoro, incentrato invece sull’osservazione di interazioni spontanee di bambini in età pre-scolare in casa con i familiari o con il ricercatore, mostra come dai 2,5 anni i bambini sono piuttosto raffinati nelle loro scelte linguistiche, mentre intorno ai 3 sono pienamente in grado di variare le formulazioni delle loro richieste tenendo conto di status ed età del loro interlocutore. Tra i 2 e i 3 anni i bambini espandono il loro repertorio, utilizzano diverse strategie nella realizzazione dell’atto comunicativo, comprendono e producono richieste indirette, tengono conto della situazione conversazionale e del loro interlocutore,

ampliano quantitativamente e qualitativamente le strategie di mitigazione. Sostanzialmente i bambini in questa fase percepiscono gli strumenti linguistici mirati a mitigare la forza illocutiva come funzionali sia al riconoscimento del loro status di parlanti competenti sia alla realizzazione dell'obiettivo comunicativo. Dai 5 anni in poi si registra invece una riduzione dell'uso delle strategie linguistiche legate alla realizzazione di formulazioni cortesi, in particolare per quel che riguarda l'impiego di modificatori, con un apparente ritorno a modalità di richiesta più dirette, soprattutto quando l'interazione coinvolge i genitori o bambini più piccoli. Questa variazione pare legata al fatto che, attraverso l'esperienza comunicativa – almeno nel contesto monolingue e occidentale a cui lo studio fa riferimento –, i bambini realizzano che l'uso di strategie linguistiche tipiche della cortesia hanno principalmente una funzione di riconoscimento sociale, senza risultare automaticamente utili ai fini dell'ottenimento di uno specifico obiettivo comunicativo. Di conseguenza, i bambini più grandi possono decidere di variare le loro tattiche sociali, favorendo strategie più dirette ma maggiormente persuasive, in particolare quando le richieste si rivolgono all'adulto o a bambini più piccoli, dunque a interlocutori con cui non è necessario negoziare il proprio status sociale, a differenza di quanto avviene, ad esempio, con i pari.

In sintesi, il quadro generale che emerge dalla letteratura mostra come l'acquisizione di competenze pragmatiche in L1 sia un processo di lungo periodo. Già nella fase pre-verbale i bambini utilizzano la lingua per agire socialmente e manifestano una certa sensibilità verso il bisogno di condividere con l'interlocutore informazioni di contesto, ad esempio indicando con lo sguardo o con gesti ciò di cui hanno bisogno. Durante poi tutto il periodo pre-scolare, si affinano gradualmente una serie di abilità, tra cui la capacità di cogliere implicature, di interpretare metafore o di tener conto della relazione con l'interlocutore. Di conseguenza nel tempo risultano sempre più elaborate non solo le loro produzioni, ma anche la capacità stessa di interagire e co-costruire con l'interlocutore l'azione comunicativa. Nel periodo scolare e nell'adolescenza i bambini e i ragazzi raffinano poi ulteriormente le loro abilità, sia linguistiche che strategiche, anche in ragione dell'ampliarsi delle relazioni sociali (Astington, 1988; Cekaite 2012; Zufferey 2016). La letteratura ad oggi a disposizione conferma dunque l'utilità di integrare la pragmatica all'educazione linguistica a scuola: poichè i bambini stanno ancora sviluppando e sistematizzando quest'area della competenza comunicativa, non può che risultare fruttuoso riflettere esplicitamente sulle scelte linguistiche e strategiche.

2.2. *Gli studi sulla L2*

Anche il filone di studi dedicato alla pragmatica interlinguistica ha esplorato il tema dello sviluppo delle competenze pragmatiche con una prospettiva incentrata sulla teoria degli atti linguistici (per una rassegna dettagliata v. Taguchi e Roever 2017: ch. 5). Tra questi, l'atto che ha ricevuto maggiore attenzione è indubbiamente quello della richiesta. Come già anticipato in § 1, nonostante la lettura relativa alla pragmatica interlinguistica si sia ampiamente sviluppata negli ultimi 40 anni, le ricerche che descrivono le competenze pragmatiche in L2 dei bambini, il loro sviluppo nel tempo o gli effetti di interventi didattici mirati risultano ancora scarse, anche per lingue ampiamente studiate come l'inglese (Glaser 2018; Schauer 2019).

Ellis (1992) e Achiba (2002) indagano per primi lo sviluppo nel tempo delle competenze pragmatiche e coinvolgono nelle loro ricerche giovani apprendenti di inglese come L2 in contesti di immersione. Entrambi gli studi sono di tipo longitudinale e basati sull'osservazione di interazioni spontanee di un numero limitato di allievi. In Ellis (1992) lo studio riguarda due informanti, rispettivamente di 10 e 11 anni, inseriti nella classe curricolare e osservati per il

primo anno scolastico di inserimento, mentre Achiba (2002) documenta lo sviluppo delle competenze pragmatiche della figlia di 7 anni attraverso un'osservazione di 17 mesi. Riprendendo i risultati di questi primi lavori, Kasper e Rose (2002) mettono a punto una prima descrizione delle tappe di sviluppo nella realizzazione delle richieste in L2. Se all'inizio del percorso di apprendimento, in ragione delle scarse risorse linguistiche, le strategie di richiesta sono sostanzialmente lessicali (stadio pre-basico), nel tempo si introducono le prime formule di routine, basate principalmente su espressioni ad alta frequenza (stadio formulaico). Gradualmente gli apprendenti iniziano poi a variare le loro formulazioni linguistiche tenendo conto di variabili sociali di contesto. Compaiono così strategie convenzionalmente indirette (stadio dello spacchettamento), seguite poi da un graduale ampliarsi del repertorio di strumenti pragmalinguistici e un impiego più diffuso di strategie di mitigazione (stadio dell'espansione pragmatica), fino a un sempre maggior avvicinamento agli usi della lingua target (stadio dell'affinamento).

Gli studi dedicati all'inglese come lingua straniera a scuola adottano una prospettiva longitudinale trasversale. Rose (2000) esamina le produzioni di giovani apprendenti di 7, 9, 11 nelle scuole primarie di Hong Kong, osservando le loro strategie di realizzazione di diversi atti linguistici, tra cui richieste, scuse e risposte ai complimenti. L'analisi conferma come anche nei contesti di apprendimento guidato con l'aumentare dell'età e del tempo di esposizione alla LS gli studenti elaborino maggiormente le loro strategie: nel caso delle richieste ad esempio i bambini più grandi utilizzano in modo più sistematico formulazioni indirette; mentre nel caso delle scuse sono più frequenti le strategie di riparazione rispetto a quelle che segnalano un semplice riconoscimento della propria responsabilità. In uno studio successivo rivolto allo stesso target di apprendenti, Lee (2010) rileva variazioni significative tra i 7 e gli 11 anni anche rispetto alla comprensione di atti linguistici indiretti, confermando dunque una stretta connessione tra età, tempo di esposizione alla lingua e sviluppo di competenze pragmatiche. Il quadro delineato da tali studi, si conferma anche in lavori più recenti. Ad esempio anche Savić (2015), indagando le richieste di bambini tra i 9 e gli 11 anni nelle scuole primarie svedesi, riscontra progressi graduali e significativi nel tempo: se gli apprendenti più giovani spesso realizzano l'atto di richiesta semplicemente indicando l'oggetto desiderato, nel tempo le strategie linguistiche si raffinano con un graduale aumento di quelle indirette a favore di quelle dirette. Risultati analoghi si confermano in Savić *et al.* (2021), dove si confronta il contesto norvegese con quello delle scuole di Cipro. Savić (2021) analizzando le interazioni tra allievi della scuola primaria coinvolti in attività di discussione metapragmatica in gruppo osserva progressi nel tempo anche rispetto alle abilità di riflessione metapragmatica. I giovani apprendenti della scuola primaria risultano essere già grado di riflettere esplicitamente sul legame tra forme linguistiche e contesto, anche facendo riferimento a esperienze linguistiche personali.

In sintesi, la letteratura sulla pragmatica interlinguistica suggerisce come già nell'età della fascia primaria gli allievi siano sensibili al legame tra scelte linguistiche, contesto e obiettivi comunicativi, con progressi nel tempo sia rispetto alla qualità delle proprie produzioni che alla raffinatezza delle riflessioni metapragmatiche. Tali dati rinforzano l'idea dell'utilità di un'integrazione tra insegnamento linguistico e pragmatica fin dai livelli iniziali, sia in contesti di immersione che in contesti guidati.

4. L'insegnamento della pragmatica

La letteratura relativa alla pragmatica interlinguistica ha dato ampio spazio a indagini dedicate al suo insegnamento in contesti di immersione o di apprendimento guidato, coinvolgendo sostanzialmente apprendenti adulti o studenti universitari. Tre sono le principali linee di ricerca intorno alle quali è possibile raggruppare tali lavori: un primo gruppo di studi è orientato a verificare l'insegnabilità di elementi quali routine comunicative, segnali discorsivi, atti linguistici o strategie di mitigazione; un secondo confronta insegnamento esplicito ed immersione; mentre un terzo studia gli effetti di insegnamento esplicito ed implicito (per una rassegna v. tra gli altri Bardovi-Harlig 2012; Rose 2005).

Gli studi condotti finora portano a un sostanziale accordo rispetto all'importanza dell'integrazione della dimensione pragmatica al curriculum di L2 o LS fin dai livelli iniziali (Ishihara, Cohen 2010). In assenza di un insegnamento mirato infatti, diversi aspetti della pragmatica rischiano di non essere appresi o essere sviluppati con estrema lentezza da parlanti non nativi (Kasper, Rose 1999). Meno netti invece i risultati legati agli effetti di diversi orientamenti didattici, con insegnamento implicito ed esplicito che possono essere proficuamente integrati nella progettazione didattica (Jeon, Kaya 2006; Takahashi 2010a; 2010b).

Nel complesso, i modelli pedagogici proposti in letteratura si caratterizzano per una serie di elementi ricorrenti: il ruolo di produzione, interazione e *noticing* come fattori chiave per l'apprendimento; l'uso di *input* autentici, sia in L1 che in L2; l'attivazione di processi che stimolano l'associazione tra forma, funzione e contesto; l'impiego di attività mirate a stimolare la consapevolezza metapragmatica; l'osservazione di interazioni e situazioni comunicative; il *role play* come strumento per la valutazione diagnostica e la pratica; il *task* come stimolo per la produzione e la riflessione linguistica, l'approccio alla grammatica come risorsa comunicativa (Bardovi-Harlig, Mahan-Taylor 2003; Félix-Brasdefer, Cohen 2012; Koike 2008). Vivace inoltre risulta essere il dibattito intorno alla norma di riferimento: se le prime indagini, rifacendosi alla teoria della cortesia di Brown e Levinson (1987) e all'idea di universali pragmatici, vedevano l'insegnamento come orientato a stimolare l'imitazione delle norme e delle pratiche interazionali dei nativi, nel tempo l'attenzione si è spostata sul contesto e sulla relazione tra gli interlocutori (Kasper 2006), focalizzandosi infine su elementi come negoziazione e co-costruzione di rapporti sociali attraverso l'interazione (O'Dtiscoll 2017). In altre parole, i primi modelli per l'insegnamento della pragmatica davano ampio spazio alla conformità con le strategie native, insegnando principalmente agli apprendenti a gestire le espressioni linguistiche che permettono di attenuare la forza illocutoria di un atto comunicativo, mentre i lavori più recenti invitano i docenti a sensibilizzare gli apprendenti verso l'intera gamma di strategie a disposizione dei parlanti, guidando la riflessione intorno ai legami tra scelte linguistiche, fattori contestuali e dinamiche interazionali. L'insegnamento efficace mira dunque ad aiutare gli apprendenti a gestire in modo adeguato la varietà di situazioni comunicative in cui possono trovarsi ad agire, con cortesia e scortesia non da intendersi come "giusto" o "sbagliato", ma piuttosto come diverse scelte interazionali (Félix-Brasdefer, Mugford 2017).

5. Il progetto *Oggi facciamo pragmatica*

Il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica* nasce con un duplice intento: da un lato esplorare le potenzialità nell'ambito della didattica inclusiva di un'integrazione della pragmatica nel curriculum di educazione linguistica della classe multilingue;

dall'altro avviare un'indagine circa l'evolversi nel tempo delle competenze pragmatiche in italiano di allievi monolingui e bilingui, oltre che rilevare i possibili effetti di interventi didattici mirati. Nelle sezioni che seguono si descrivono l'organizzazione del percorso formativo e i modelli di percorso didattico per la classe, rimandando a § 6 la discussione dei primi risultati emersi dalla ricerca.

5.1. Il percorso formativo

Il progetto di formazione e ricerca-azione si è sviluppato nell'arco di 5 anni scolastici e ha coinvolto complessivamente 50 docenti e 18 classi delle scuole primarie di una zona urbana del nord Italia. Se nel corso dei primi due anni l'impianto formativo era basato su un modello sostanzialmente tradizionale, con lezioni teoriche o laboratoriali alternate a sperimentazioni in classe, negli anni successivi si è tentato di adottare strategie formative che permettessero di attivare un più efficace dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica, anche attraverso l'ampliarsi degli spazi di collaborazione tra ricercatore e docenti. Vediamo brevemente l'evolversi nel tempo della struttura dei percorsi formativi.

Negli anni scolastici 2015-2017, il percorso formativo annuale di 20 ore, condotto in modalità *blended*, prevedeva un alternarsi di momenti di formazione in presenza, di progettazione guidata a distanza e di sperimentazione in aula. Nella fase iniziale, gli insegnanti hanno avuto modo di esplorare la letteratura sul tema dell'apprendimento/insegnamento della pragmatica, con riflessioni sui possibili contatti tra L1 e L2. Nella seconda fase, i docenti hanno utilizzato la piattaforma LIRA (Ferrari *et al.* 2016) come strumento di studio. Le esercitazioni proposte prevedevano l'analisi dei materiali didattici del repository e la sezione di possibili stimoli audio-video o modelli di attività adattabili al contesto della scuola primaria. Nella terza fase, a partire da un modello di unità didattica fornito dal formatore (Ferrari 2016), anche avvalendosi della piattaforma collaborativa messa a disposizione per la condivisione di idee e proposte, i docenti hanno progettato tracce di percorsi per le loro classi. Nella fase finale, gli insegnanti sono stati accompagnati nella sperimentazione delle attività con i loro allievi, in alcuni casi anche coinvolgendo il ricercatore nella co-conduzione delle lezioni. In diverse classi si è condotta un'osservazione più mirata, anche attraverso la video-registrazione degli interventi didattici o la raccolta sistematica di produzioni degli allievi. Tali rilevazioni hanno permesso di restituire ai docenti una lettura delle competenze dei bambini in termini di produzione e di capacità di riflettere sulla lingua in contesto, oltre che una valutazione dell'efficacia dei percorsi proposti (Ferrari 2019a; 2019b; Ferrari, Zanini 2019; Ferrari, Zanoni 2017). A conclusione del percorso, i docenti e il ricercatore hanno prodotto collaborativamente una documentazione dei materiali didattici sperimentati in aula².

Negli anni scolastici 2018-2021³, il percorso formativo ha coinvolto un numero più ampio di scuole e docenti, con l'intento di introdurre in modo più sistematico la pragmatica nella programmazione di educazione linguistica. Ogni annualità prevedeva 25 ore di formazione, suddivise in incontri in presenza, *focus group*, progettazione guidata a distanza e sperimentazioni in aula. La formazione è stata condotta secondo un formato che potrebbe essere

² Una raccolta dei materiali didattici prodotti nel 2015-2017 è disponibile al seguente link <https://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>

³ Il modello formativo qui descritto è stato seguito fino a febbraio 2020. Con l'attuazione delle misure sanitarie di contrasto alla diffusione del Covid-19, il percorso formativo e le sperimentazioni in aula sono continuate in modalità a distanza fino a maggio 2020. Nell'a.s. 2020/2021 i docenti hanno continuato il lavoro nelle proprie classi, avvalendosi di una consulenza su misura a distanza da parte del formatore. L'impossibilità ad accedere alle classi non ha permesso invece la raccolta di dati nell'ultimo anno di progetto.

definito “capovolto”, in quanto l’osservazione di interventi realizzati in aula precedeva i momenti di formazione teorica, con docenti e formatore che vestivano, in alcuni momenti del percorso, l’uno i panni dell’altro. Più in dettaglio, nella prima fase di formazione, i docenti, come studenti, hanno sperimentato in prima persona alcune delle proposte didattiche per la classe e, come ricercatori, hanno svolto attività di trascrizione, analisi e codifica di interazioni realizzate da bambini della scuola primaria e raccolte nelle edizioni precedenti del progetto⁴. Gli insegnanti hanno così avuto modo di affinare le proprie conoscenze teoriche, oltre che acquisire maggiore autonomia sia nell’analisi della lingua che nella selezione e gestione di materiali didattici. Nella seconda fase, il formatore-ricercatore ha realizzato in 10 delle classi coinvolte brevi interventi didattici di 6-8 ore: i docenti, nel ruolo di osservatori, portavano l’attenzione sulle strategie didattiche impiegate e osservavano attraverso griglie appositamente predisposte le produzioni e le riflessioni linguistiche dei propri allievi. Successivamente in piccoli gruppi i docenti partecipavano a *focus group* mirati a ripercorrere a posteriori le attività realizzate in aula. Il formatore proponeva poi una raccolta di proposte didattiche, organizzata come una sorta di cassetta degli attrezzi, che i docenti potevano utilizzare come punto di partenza per proseguire gli interventi in classe (Ferrari 2021). Nella terza fase di formazione ognuno dunque riprendeva il proprio ruolo: i docenti proponevano in classe a cadenza settimanale attività dedicate alla pragmatica, mentre il formatore partecipava come osservatore ad alcune lezioni, collaborava alla documentazione delle sperimentazioni e metteva a punto un corpus di dati per indagare le produzioni dei bambini, le riflessioni metapragmatiche e i progressi ottenuti attraverso l’intervento didattico (Ferrari 2019b; Ferrari, Zanini 2019). Il progetto ha portato poi alla realizzazione di una serie di materiali per la didattica e la ricerca, tra cui un gioco da tavolo per la ricerca, la valutazione e l’insegnamento della pragmatica.

5.2. Il percorso per la classe

Gli interventi didattici proposti alle classi coinvolte nel progetto prendono il via dal presupposto che insegnare la pragmatica non significa offrire modelli a priori su come realizzare al meglio un determinato atto linguistico, ma piuttosto stimolare la riflessione sulla lingua e sulle situazioni comunicative in contesti in cui i bambini si trovano ad interagire quotidianamente. A partire da interazioni orali prodotte dai bambini, si riflette sulle situazioni comunicative, si identificano le variabili di contesto, si esplorano le possibili formulazioni e strategie a disposizione del parlante, valutando poi l’efficacia di ciascuna possibile scelta in relazione a contesto e obiettivi degli interlocutori.

I materiali didattici prodotti con le sperimentazioni educative sono organizzati intorno a quattro fasi di lavoro. La prima, definita *Osservare*, ha lo scopo di introdurre gli allievi al tema dell’unità di lavoro e attivare le conoscenze o intuizioni pregresse su uno specifico fenomeno pragmatico. La seconda fase, *Produrre*, porta i bambini a utilizzare la lingua simulando situazioni di interazione. Le produzioni così elicitate servono al docente per condurre una valutazione formativa dei bisogni di apprendimento e definire gli obiettivi specifici dell’intervento didattico. La terza fase *Riflettere* consiste in attività per sviluppare una maggiore consapevolezza metapragmatica: i bambini vengono accompagnati nell’analisi delle proprie produzioni, nell’individuazione di relazioni tra forme linguistiche e funzioni comunicative e nella riflessione sugli effetti di determinate scelte grammaticali. L’obiettivo non è individuare

⁴ Per la trascrizione delle interazioni è stato utilizzato un sistema di trascrizione semplificato, in cui i docenti annotavano esclusivamente, oltre ai turni, pause brevi e lunghe; la codifica delle interazioni è invece stata basata sulle stesse tassonomie sviluppate da Nuzzo (2007), a cui sono stati aggiunti esempi tratti dalle produzioni dei primi anni di sperimentazione.

ciò che è giusto o sbagliato, ma piuttosto ciò che è più o meno adeguato in relazione al contesto, tenendo conto delle intenzioni comunicative dei parlanti. Nell'ultima fase di lavoro *Fare esperienza* gli allievi sono invece invitati a osservare le interazioni a cui partecipano al di fuori della scuola, stimolando così la loro naturale predisposizione all'osservazione di fatti linguistici in contesto. La Tabella 1 riassume le fasi di lavoro previste in ciascun intervento didattico, esemplificando alcune delle possibili attività didattiche per la classe (per approfondimenti v. Ferrari 2016; 2021).

FASE 1, OSSERVARE (ENTRARE IN ARGOMENTO)	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-introdurre l'atto comunicativo (o aspetti specifici)</p> <p>-attivare le conoscenze o le intuizioni pregresse su un fenomeno pragmatico.</p>	<p><i>brainstorming di classe</i>: a partire da una parola/frase data, l'insegnante guida i bambini a far emergere idee e conoscenze pregresse.</p> <p><i>condivisione di esperienze</i>: l'insegnante invita i bambini, prima in piccolo gruppo, poi a grande gruppo, a narrare esperienze linguistiche personali.</p> <p><i>video senza audio</i>: l'insegnante mostra un breve video senza audio e chiede ai bambini di fare alcune ipotesi sulla situazione rappresentata.</p> <p><i>ascolto di uno o più brevi audio</i>: l'insegnante presenta uno o più brevi estratti audio e chiede ai bambini di ipotizzare chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno con le parole.</p> <p><i>somiglianze e differenze</i>: alla classe vengono illustrate due situazioni (o due audio o due video con brevi dialoghi), l'insegnante chiede ai bambini di individuare cosa hanno in comune o cosa hanno di diverso.</p>
FASE 2, PRODURRE	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-utilizzare la lingua</p>	<p><i>role play a partire da una situazione data</i>.</p> <p><i>role play a partire da un video muto</i>: l'insegnante mostra un video muto, i bambini in coppia o in piccolo gruppo devono ipotizzare un possibile dialogo e prepararsi per dare voce al video.</p> <p><i>role play in cui gli alunni riformulano un'interazione secondo criteri dati</i>: l'insegnante propone un video o un audio alla classe, dopo un'analisi guidata dell'interazione, ai bambini viene chiesto di provare a mettere in scena un dialogo trasformando la situazione secondo criteri dati.</p>
FASE 3, RIFLETTERE (ANALISI E PRATICA)	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-riflettere su strategie linguistiche e su strutture specifiche</p> <p>-analizzare e reimpiegare forme linguistiche</p>	<p><i>identificazione di parole</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate dalla classe, si richiede agli allievi di identificare le parole cui si realizzano determinate funzioni pragmatiche</p> <p><i>cosa si fa con le parole</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si invitano i bambini a etichettare le battute del dialogo cercando di descrivere cosa fanno i parlanti con le parole.</p> <p><i>riformulare parti di un dialogo</i>: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si chiede ai bambini di provare a dire diversamente la stessa cosa.</p> <p><i>completamenti</i>: agli alunni vengono proposte le trascrizioni di alcuni dialoghi dove sono state cancellate le battute in cui si realizza l'atto comunicativo oggetto della riflessione e viene richiesto di completare i dialoghi.</p>

	<p><i>confronto</i>: i bambini vengono invitati a confrontare diversi modi per dire una stessa cosa o diversi dialoghi. L'obiettivo è individuare gli elementi linguistici che permettono ai parlanti di essere più efficaci.</p> <p><i>ricostruzione di una norma</i>: con la guida dell'insegnante gli alunni propongono un elenco di indicazioni utili per realizzare un atto linguistico o ricostruiscono una possibile norma d'uso per una funzione pragmatica.</p>
FASE 4, FARE ESPERIENZA	
Obiettivi	Possibili attività
<p>-osservare la lingua in contesti comunicativi reali</p> <p>-condividere con la classe le proprie esperienze di parlante</p> <p>-collegare il lavoro di riflessione in aula con l'osservazione della realtà linguistica</p>	<p><i>osservare</i>: ai bambini viene chiesto di ascoltare con un'attenzione diversa le interazioni a cui assistono o partecipano al di fuori del contesto scolastico e di raccogliere e riportare per la discussione in classe esempi di dialoghi o espressioni linguistiche legate all'atto comunicativo oggetto del percorso.</p> <p><i>intervistare</i>: i bambini vengono guidati dall'insegnante nel preparare brevi questionari sugli usi pragmatici da proporre in famiglia o a conoscenti. L'analisi delle risposte raccolte diviene oggetto di riflessione in classe.</p>

Tabella 1. Traccia per costruire un percorso per la classe

6. I risultati di alcuni studi preliminari sull'italiano L1 e L2

Le sperimentazioni educative realizzate nell'ambito del progetto *Oggi facciamo pragmatica* hanno dato origine ad alcuni studi preliminari, con l'intento di aprire la riflessione intorno a una serie di domande di ricerca: come realizzano nell'interazione orale alcuni atti comunicativi i bambini della scuola primaria? Cosa sanno già fare e cosa devono ancora imparare? Quali tipi di riflessioni metapragmatiche è possibile stimolare a questa età? Come rispondono i bambini a brevi percorsi didattici? Nelle pagine che seguono si presentano e discutono i principali risultati emersi dalle analisi condotte su dati raccolti nel periodo 2015-2018.

6.1. Richiedere e protestare: cosa sanno già fare i bambini? Cosa devono ancora imparare?

Ferrari e Zanoni (2017) e Ferrari (2019a) analizzano le produzioni orali di bambini di seconda, terza e quarta elementare impegnati nella realizzazione di atti linguistici di richiesta o protesta con pari e adulti. Per entrambi gli studi, il corpus di riferimento è composto di interazioni orali semi-spontanee elicitate tramite *role play* all'inizio di ciascun percorso didattico, mentre l'analisi quantitativa delle produzioni è stata condotta utilizzando le tassonomie elaborate da Nuzzo (2007), a cui è stata integrata un'osservazione della struttura interazionale di ciascun evento comunicativo. Le classi coinvolte sono composte per il 30–50% da allievi con una lingua familiare diversa dall'italiano. Nella quasi totalità dei casi questi studenti sono nati in Italia o comunque sono stati inseriti nel sistema scolastico italiano almeno dall'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Tali allievi, qui definiti bilingui, in ragione della varietà dei singoli profili linguistici, non possono essere considerati apprendenti di italiano L2 in senso stretto, ma piuttosto come parlanti esposti nella quotidianità a più lingue.

Il contributo di Ferrari e Zanoni (2017) è dedicato all'atto linguistico della richiesta e il corpus di riferimento è costituito di 81 interazioni elicitate in classi terze e quarte della scuola

primaria. Lo studio rileva come i bambini di 8-9 anni, seppur realizzino richieste semplici e dirette, spesso formulate in un unico turno, con *per piacere* e *potrei* come principali modificatori, o l'appello come unico possibile atto di supporto, sappiano già utilizzare le principali strategie messe a disposizione dalla lingua italiana per formulazione del nucleo dell'atto comunicativo, quali verifica delle condizioni preliminari, giustificazione, conferma o ordine. Rari sono invece i casi in cui i bambini combinano diversi tipi di atti, usano più strategie di modificazione, o optano per una distribuzione dell'atto su diversi turni, anche attraverso atti di supporto mirati a preparare il terreno.

In Ferrari (2019a) si indaga invece l'atto comunicativo della protesta. Il corpus di riferimento è composto in questo caso di 51 interazioni elicitate in classi seconde e quarte. A differenza di quanto emerso per le richieste, l'atto del protestare risulta particolarmente complesso per i bambini di 7-8 anni, di nuovo senza sostanziali differenze tra allievi monolingui e bilingui. In ben un terzo dei *role play* infatti l'atto non viene realizzato verbalmente, ma attraverso gesti sostanzialmente orientati ad auto-riparare il torto subito, ad esempio una spinta o il recupero dell'oggetto ingiustamente preso dal compagno. Quando i bambini protestano verbalmente, si registra l'uso di un numero limitato di strategie: a questa età sostanzialmente avviano la protesta con critiche o accuse esplicite all'interlocutore e raramente elaborano le loro produzioni con atti di supporto o modificatori. Le interazioni risultano pertanto tendenzialmente aggressive e non portano facilmente a una risoluzione positiva della situazione o a una riparazione del torto subito. Anche nei rari casi in cui i bambini tentano elaborazioni più raffinate della protesta, ad esempio esplicitando nel primo turno la sola componente espressiva e rimandando eventualmente la componente direttiva ai turni successivi, la difficoltà da parte dei pari di cogliere le implicazioni delle scelte linguistiche del compagno tende comunque a inficiare negativamente il risultato finale dello scambio comunicativo. Nel caso della protesta, a differenza di quanto osservato per le richieste, i bambini non solo devono ancora affinare le strategie di mitigazione, preparazione e gestione dell'atto nell'interazione, ma devono anche in molti casi ancora ampliare la gamma di possibili strategie per la realizzazione dello stesso nucleo dell'atto comunicativo.

In sintesi, questi primi dati confermano quanto già emerso nella letteratura discussa in § 2: il percorso di sviluppo delle competenze pragmatiche avviene nel lungo periodo, con la scuola primaria che rappresenta sia per la L1 che per la L2 un tempo in cui i bambini sono già naturalmente impegnati nell'elaborare e affinare le loro abilità comunicative e sociali, dunque potenzialmente pronti per riflettere in modo sistematico intorno alle loro scoperte e intuizioni.

6.2. Quali tipi di riflessioni metapragmatiche è possibile stimolare a questa età?

I due lavori sopra descritti, oltre ad analizzare le produzioni dei bambini, riportano una serie di osservazioni intorno alle riflessioni metapragmatiche che è possibile stimolare negli allievi della scuola primaria a partire dalla condivisione di esperienze linguistiche personali o attraverso l'osservazione delle proprie produzioni o di quelle realizzate dai pari. Come anticipato in § 5.2, i percorsi proposti alle classi prevedono un ampio spazio per la riflessione sulla lingua e lo sviluppo di consapevolezza metapragmatica. I bambini vengono accompagnati dal docente nell'analisi delle proprie produzioni, nell'individuazione di relazioni tra forme linguistiche e funzioni comunicative, nella riflessione sugli effetti di determinate scelte grammaticali, oltre che nella condivisione con la classe delle loro riflessioni. L'obiettivo non è tanto individuare ciò che è giusto o sbagliato, ma piuttosto ciò che è più o meno adeguato in relazione al contesto, tenendo conto delle intenzioni comunicative dei parlanti.

L'analisi delle sequenze di interazione tra studenti e tra studenti e docente riportate in Ferrari, Zanoni (2017), Ferrari (2019a; 2019b) e in Ferrari, Zanini (2019) evidenziano come i bambini siano in grado di sostenere discussioni anche piuttosto sofisticate intorno alla relazione tra scelte linguistiche, interlocutori, contesto e obiettivo comunicativo. Nell'analizzare le produzioni elicitate tramite *role play*, i bambini portano autonomamente l'attenzione su una serie di elementi: tono della voce, variabili di contesto, elementi linguistici e linguaggio non verbale. In molti casi, l'analisi di un esempio apre poi la strada alla condivisione di esperienze linguistiche personali. Ne risulta che, quando accompagnati nell'osservazione attenta della lingua e nell'esplicitazione delle loro intuizioni, i bambini riescono non solo ad affinare sempre più le loro riflessioni, ma in molti casi ad integrare nell'uso linguistico elementi su cui hanno riflettuto esplicitamente con il docente o con i pari.

6.3. Quali gli effetti sulle produzioni semi-spontanee di un intervento didattico breve?

Ferrari, Zanini (2019) presentano uno studio di caso che coinvolge una stessa classe della scuola primaria impegnata per due anni scolastici consecutivi, in terza e in quarta, nelle sperimentazioni educative proposte dal progetto. I due percorsi della durata complessiva di 8 ore ciascuno sono stati dedicati all'atto comunicativo del richiedere. Il corpus di riferimento è in questo caso composto di 92 *role play*, suddivisi in quattro rilevazioni: T1 con 20 *role play* elicitati prima della realizzazione dell'intervento educativo, T2 con 48 *role play* prodotti una settimana dopo la conclusione dell'intervento educativo, T3 con 11 *role play* stimolati a distanza di 12 mesi da T1, dopo la prima lezione del secondo intervento educativo e T4 con 13 *role play* registrati un mese dopo la conclusione del secondo intervento educativo. A T1 i dati confermano il quadro già rilevato in Ferrari e Zanoni (2017), con le richieste introdotte in modo semplice e diretto, nella maggior parte dei casi senza essere – anche se richiesto dal contesto – accompagnate da atti di supporto o modulate con modificatori.

Dopo l'intervento didattico, i bambini migliorano rispetto a tutti e i parametri considerati, con un sostanziale progresso dopo il primo intervento didattico in terza tra T1 e T2 e un incremento ulteriore in quarta con il secondo percorso a T3 e a T4. L'analisi quantitativa mostra come nel tempo i bambini progrediscono nella capacità di variare la realizzazione delle loro richieste integrando diverse delle strategie su cui hanno avuto modo di riflettere in classe, combinando diversi modificatori o ampliando l'uso di atti di supporto. Questi primi risultati confermano l'idea che interventi anche relativamente brevi di *focus* pragmatico possono avere ricadute sulla qualità d'uso della lingua da parte dei bambini, con progressi che si mantengono nel tempo.

7. Conclusione

L'esperienza formativa, didattica e di ricerca descritta in queste pagine ha permesso di esplorare le potenzialità di percorsi didattici capaci di integrare grammatica e pragmatica nell'educazione linguistica. Dal punto di vista dei docenti, la partecipazione al progetto ha portato a osservare come sia possibile coinvolgere attivamente tutta la classe basando la riflessione linguistica sulla lingua parlata dagli allievi in contesti comunicativi quotidiani. Se per gli studenti più deboli le sperimentazioni hanno offerto l'occasione per riflettere sui propri usi e ampliare le proprie strategie comunicative – ad esempio variando le strategie di formulazione del nucleo dell'atto,

elaborando maggiormente attraverso l'uso di atti di supporto o modificatori, per i più bravi è stato possibile riflettere anche in modo sofisticato sugli usi linguistici e sui rapporti forma e funzione – si veda ad esempio la funzione dell'imperfetto o della persona del verbo rispetto alla mitigazione della forza illocutiva.

Il lavoro di analisi condotto poi con i docenti durante la formazione e con gli studenti nelle sperimentazioni ha rimesso al centro della lezione la lingua e i suoi usi. Gli insegnanti non solo hanno sviluppato competenze nell'analisi pragmatica del parlato, ma hanno soprattutto avuto la possibilità di mettersi in gioco nella costruzione di attività basate sull'osservazione degli usi linguistici dei bambini, piuttosto che sulle proprie intuizioni.

Dal punto di vista della ricerca, gli studi preliminari qui descritti, seppur con le limitazioni dovute alla dimensione dei corpora osservati, hanno permesso da un lato di evidenziare aspetti che richiedono ulteriori indagini – ad es. lo sviluppo nel tempo o la variazione delle ricadute didattiche nelle diverse classi –, dall'altro di mettere a punto e validare una serie di strumenti metodologici mirati a elicitar e analizzare produzioni e riflessioni metapragmatiche da parte di bambini della scuola primaria.

Riferimenti bibliografici

Achiba M., 2002, *Learning to request in a second language: A study of child interlanguage pragmatics*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Astington J.W., 1988, "Children's understanding of the speech act of promising", *Journal of Child Language*, 15, pp. 157-173.

Bardovi-Harlig K., 2012, "Pragmatics in second language acquisition", in S. Gass, e A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, New York, Routledge, pp. 147-163.

Bardovi-Harlig K., Mahan-Taylor R., 2003, *Teaching pragmatics*, Washington D.C., United States Department of State.

Bazzanella C., 2005, *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma / Bari, Laterza.

Bettoni C., 2006, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma / Bari, Laterza.

Brown, P. e S. Levinson (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Cameron-Faulkner T., 2014, "The development of speech acts", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 37-52.

Cekaite A., 2012, "Child Pragmatic Development", in C.A. Chapelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Chichester, UK, Blackwell Publishing, pp. 1-7.

Duranti A., Ochs E., Schieffelin B., 2011, *Handbook of Language Socialization*, Chichester, UK, Wiley-Blackwell.

Ellis R., 1992, "Learning to communicate in the classroom: A study of two learners' requests", *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 1-23.

Ervin-Tripp S., Guo J., Lampert M., 1990, "Politeness and persuasion in children's control acts", *Journal of Pragmatics* 14, pp. 195-219.

Félix-Brasdefer, J.C., Cohen A. D., 2012, "Teaching Pragmatics in the Foreign Language Classroom: Grammar as a Communicative Resource", *Hispania* 95(4), pp. 650-669.

Félix-Brasdefer, J.C., Mugford G., 2017, "(Im)politeness: Learning and Teaching", in J. Culpeper, M. Haugh, D. Kádár. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, pp. 489-516.

Ferrari S., 2016, "Oggi facciamo pragmatica: un percorso di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria", *ItalianoLinguaDue* 8(2), pp. 270-280.

Ferrari S., 2019a, "Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria", *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 6 (1), pp. 56-73.

Ferrari S., 2019b, "Riflettere sulla (s)cortesia linguistica alla scuola primaria. Un percorso di formazione e sperimentazione educativa dedicato alla pragmatica linguistica", *Mediazioni*, 24 (1), pp. 1-26.

Ferrari S., 2021, *Oggi facciamo pragmatica. Guida alla costruzione di attività didattiche per la scuola primaria*, Le lavagne bianche delle Glottonaute 3, <https://www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/>

Ferrari S., Nuzzo E., Zanoni G., 2016, "Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA", in C. Cervini (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna, pp. 5-20.

Ferrari S., Zanini R., 2019, "La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute di una sperimentazione educativa", in E. Nuzzo I. Vedder (a cura di), *Lingua in contesto, la prospettiva pragmatica*, Milano, Officinaventuno, pp. 185-198.

Ferrari S., Zanoni G., 2017, "Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste", in *Revista de Italianistica* 35, pp. 29-53.

Glaser K., 2018, Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training, *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45 (2), pp. 119-131.

Ishihara N., Cohen A.D., 2010, *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture meet*, London, Longman.

Jeon E.H., Kaya T., 2006, "Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development", in N. John e L. Ortega (eds.) *Synthesizing research on language learning and teaching*, Philadelphia, John Benjamins, pp. 165-211.

Kasper G., 2006, "Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA", *AILA Review* 19, pp. 83-99.

Kasper G., Rose K., 1999, "Pragmatics and SLA", *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, pp. 81-104.

Koike D., 2008, "A Grammar of L2 Pragmatics: Issues in Learning and Teaching", in S. Katz e J. Watzinger-Tharp (eds.), *Conceptions of L2 grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom*, Boston MA, Heinle, pp. 35-52.

Rose K., 2002, *Pragmatic development in a second language*, Oxford, UK, Blackwell.

Lee C., 2010, "An exploratory study of the interlanguage pragmatic comprehension of young learners of English", *Pragmatics*, 20 (3), pp. 343-373.

Liebling C., 1988, "Means to an end: children's knowledge of directives during the elementary school years", *Discourse Process*, 11 (1), pp. 79-99.

Matthews D., 2014, "Introduction: An overview of research on pragmatic development", in D. Matthews (ed.) *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 1-12.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, 2012, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf

Ninio A., Snow C., 1996, *Pragmatic development*, Boulder CO, Westview Press.

Nuzzo E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra.

Nuzzo E., Santoro E., 2017, "Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila", *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), pp. 1-27.

O'Driscoll J., 2017, "Face and (Im)Politeness", in J. Culpeper, M. Haugh, D. Kádár. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, pp. 89-119.

Portolés L., 2015, *Multilingualism and Very Young Learners. An Analysis of Pragmatic Awareness and Language Attitudes*, Berlin, Walter de Gruyter.

Rose K., 2000, "An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development", *Studies in Second Language Acquisition*, 22(1), pp. 27-67.

Rose K., 2005, "On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics", *System* 33, pp. 385-399.

Savić M., 2015, "Can I very please borrow it?": Request development in young Norwegian EFL learners", *Intercultural Pragmatics*, 12 (4), pp. 443-480.

Savić M., 2021, "Co-constructing metapragmatic understandings: How young EFL learners talk about making requests", *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 10 (2).

Savić M., Economidou-Kogetsidis M., Myrset A., 2021, "Young Greek Cypriot and Norwegian EFL learners: Pragmalinguistic development in request production", *Journal of Pragmatics*, 180, pp. 15-34.

Shauer G., 2019, *Teaching and Learning English in the Primary School. Interlanguage Pragmatics in the EFL Context*, Cham, Switzerland, Springer Nature Switzerland.

Shauer G., 2022, "Teaching L2 pragmatics to young learners. A review study", *Applied Pragmatics*, 4, 2, pp. 137-158.

Snow C.E., Pan B.A., Imbens-Bailey A., Herman, J., 1996, "Learning how to say what one means: A longitudinal study of children's speech act use", *Social Development*, 5, pp. 56-84.

Takahashi S., 2010a, "Assessing learnability in second language pragmatics", in A. Trosborg (ed.) *Handbook of Pragmatics*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 391-421.

Takahashi S., 2010b, "The effect of pragmatic instruction on speech act performance", in A. Martínez-Flor e E. Usó-Juan (eds.), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, Amsterdam e Philadelphia, John Benjamins, pp. 127-142.

Taguchi N., (ed.) 2019, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*, New York / London, Taylor & Francis.

Taguchi N., Roever C., 2017, *Second Language Pragmatics*, New York, Oxford University Press.

Thompson L., 1997, *Children Talking. The Acquisition of Pragmatic Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

Vedder I. (a cura di) *Lingua in contesto, la prospettiva pragmatica*, Milano, Officinaventuno, pp. 185-198.

Veneziano E., 2010, "Conversation in language development and use: An introduction", *First Language*, 30 (3-4), pp. 241-249.

Winner E., Leekam S., 1991, "Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second order intention", *British Journal of Developmental Psychology*, 9, pp. 257-270.

Zufferey S., 2015, *Acquiring Pragmatics. Social and Cognitive Perspectives*, London, Routledge.

Zufferey S., 2016, "Pragmatic acquisition", in J.-O Östman, J. Verschueren (eds.), *Handbook of Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.

La grammatica valenziale per la didattica dell'italiano L2. Un'indagine sperimentale

Silvia Gilardoni
Università Cattolica del Sacro Cuore
silvia.gilardoni@unicatt.it

Abstract

This paper aims at analysing the use of valency grammar for the teaching of Italian as a second language. After considering the pedagogical implications of Tesnière's theory of valency grammar and its relevance in the history of language teaching, we illustrate the valency model proposed by Sabatini for the Italian language. The focus then turns to the advantages and applications of this model for the teaching of Italian as a second language, with examples of teaching activities which can be adapted to different types of learners. The paper thus presents the results of an empirical research conducted in the context of the Italian L2 teaching to university students, carried out with the aim of analysing the learning and teaching effectiveness of valency grammar.

Keywords

Valency grammar - Italian as a second language teaching - Italian L2 grammar teaching and learning

1. Introduzione

In questo lavoro prendiamo in esame il modello della grammatica valenziale con attenzione alla sua applicazione nella didattica dell'italiano L2.

A partire dalle ricadute glottodidattiche della teoria valenziale elaborata da Lucien Tesnière, si evidenzia il contributo dello studioso alla storia della glottodidattica. Si considera poi il modello della grammatica valenziale proposto da Francesco Sabatini per la lingua italiana e ne vengono illustrate le possibili applicazioni didattiche per la riflessione metalinguistica e lo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative in italiano L2. Si presentano infine i risultati di un'indagine sperimentale condotta con apprendenti universitari di italiano L2, finalizzata alla raccolta di dati per avviare una riflessione sull'efficacia glottodidattica del modello valenziale e per valutare la percezione degli studenti in merito al suo uso didattico.

2. La grammatica valenziale nella storia della glottodidattica

La teoria della grammatica valenziale, che risale, come è noto, al pensiero di Lucien Tesnière, mostra un'ampia potenzialità applicativa nel campo della didattica delle lingue, come emerge

chiaramente nell'opera stessa dello studioso, *Éléments de syntaxe structurale*, pubblicata postuma nel 1959.

Come ricorda De Santis (2016: 25), “l'impianto pedagogico dell'opera” di Tesnière, in parte responsabile della sua fortuna tardiva in campo linguistico, “ne farà uno strumento applicabile con successo nella didattica delle lingue classiche e moderne”; il contributo dell'autore può essere collocato, pertanto, a pieno titolo nella storia della glottodidattica.

L'attenzione glottodidattica di Tesnière emerge, infatti, sin dalle prime pagine del suo lavoro, quando espone la sua nozione di frase come una gerarchia di connessioni, evidenziando il ruolo attivo del parlante che deve stabilire connessioni, se vuole costruire frasi e comunicare, oppure deve riconoscere tali connessioni per poter comprendere la lingua:

Costruire una frase significa immettere la vita in una massa amorfa di parole, stabilendo un insieme di connessioni fra loro. Al contrario, capire una frase è cogliere l'insieme di connessioni che uniscono le varie parole (Tesnière 2001 [1959], cap. 1, §§ 9-10).¹

La riflessione si focalizza, dunque, sul processo di produzione e comprensione linguistica, che fonda la competenza comunicativa in un data lingua.

Tesnière propone poi una rappresentazione grafica delle connessioni, utilizzando il famoso “stemma”, un grafo ad albero rovesciato, per rendere in modo visivo i rapporti gerarchici che determinano il significato delle frasi. Il verbo è l'elemento che sta in alto, perché è considerato il nodo centrale della frase, cui si legano gli altri elementi, i cosiddetti attanti, richiesti dal verbo, ed eventuali circostanti. Il concetto di valenza, secondo la famosa metafora della chimica, viene utilizzato per indicare il numero di attanti cui un verbo si lega e consente di individuare le relazioni di dipendenza che il verbo richiede.

Lo stemma offre “una rappresentazione visiva di un concetto astratto”, ossia “lo schema strutturale della frase” (Tesnière 2001 [1959], cap. 3, § 10) ed è funzionale a visualizzare il processo di produzione e comprensione, mostrando il passaggio dall'ordine gerarchico e strutturale della frase all'ordine lineare e viceversa:

Costruire, o fissare lo stemma di una frase, significa trasformarne l'ordine lineare in ordine strutturale. [...]. Viceversa, costruire una frase significa trasformare l'ordine strutturale in ordine lineare, disponendo sulla catena parlata le parole che costituiscono lo stemma. [...]

Da questo punto di vista possiamo dire [...] che **parlare** una lingua significa trasformarne l'ordine strutturale in ordine lineare, e viceversa **capire** una lingua significa trasformare l'ordine lineare in ordine strutturale (Tesnière 2001 [1959], cap. 6, §§ 2-4).²

Si rende evidente l'intento pedagogico di Tesnière, che sottolinea “il favore che tali rappresentazioni concrete di concetti astratti incontrano in generale nell'insegnamento” (Tesnière 2001 [1959], cap. 3, §13). Il metodo della rappresentazione grafica attraverso gli stemmi, infatti, è parte integrante della proposta teorica della sintassi valenziale, come viene ricordato dallo stesso Tesnière nella sezione finale della sua opera, in cui offre una serie di indicazioni di carattere pedagogico (*Indications pédagogiques*):³ si tratta di un metodo che consente di cogliere le frasi nella loro complessità vivente (“complexité vivante”), secondo

¹ Riportiamo il testo dalla traduzione italiana dell'opera (Tesnière 2001 [1959]), indicando i riferimenti a capitoli e paragrafi, così da poter ritrovare le citazioni anche nell'edizione originale.

² Il grassetto è nel testo.

³ Le *Indications pédagogiques* non sono presenti nella traduzione italiana dell'opera.

l'immagine di una rappresentazione scenica che prende vita, e richiede una classe altrettanto viva e attiva, con studenti che sappiano riconoscere e costruire la struttura viva delle frasi attraverso gli stemmi (Tesnière 1959, cap. 276, §§ 13-16). Nell'azione didattica, inoltre, occorrerà rispettare il principio della complessità crescente ("complexité croissante"), cominciando in modo graduale da frasi e stemmi più semplici fino a strutture più complesse e nello stesso tempo seguendo l'interesse mostrato dagli studenti e i problemi sollevati dagli stessi nel lavoro in classe (Tesnière 1959, cap. 276, §§ 27-33). Le considerazioni proposte risultano di estrema attualità nel quadro delle recenti tendenze della didattica delle lingue, in cui si riconosce la rilevanza della grammatica nell'apprendimento e nell'insegnamento linguistico, quale elemento centrale della competenza comunicativa (Council of Europe 2001, 2020), da sviluppare attraverso la riflessione sulla lingua, svolta dall'apprendente sotto la guida del docente in un percorso di scoperta delle regole e delle strutture (Balboni 2015).

La ricezione della grammatica valenziale in prospettiva glottodidattica si afferma a partire dagli anni Sessanta nell'ambito della germanistica (Helbig 1965, Helbig, Buscha 1970; Welke 2011).⁴ In ragione della sua semplicità e del suo potenziale uso didattico, come ricordano Bianco et al. (2015: 9), il modello si è diffuso quindi "a livello internazionale, prima nell'insegnamento del tedesco come L2, successivamente nella didattica delle altre lingue". Negli anni Settanta la grammatica valenziale viene utilizzata anche nella didattica del latino ed è attraverso il latinista Germano Proverbio che viene recepita in ambito italiano (De Santis 2016: 26).⁵ Proverbio, che ha anche pubblicato la traduzione italiana dell'opera di Tesnière, insieme ad Anna Trocini Cerrina, nelle sue *Lezioni di glottodidattica* (1984: 68) propone il modello valenziale come modello grammaticale di riferimento in ambito glottodidattico per i vantaggi che lo rendono "applicabile sia nell'insegnamento della lingua materna che nell'insegnamento delle lingue straniere ed anche nelle lingue classiche".

Lo studioso osserva come la "grammatica della dipendenza", così come viene chiamata la teoria valenziale seguendo gli studi sulla lingua tedesca (*Dependenzgrammatik*), risponde a un "criterio formale o sintattico" e si apre, allo stesso tempo, ai "problemi del significato, o della semantica", due requisiti essenziali per un modello grammaticale a fini glottodidattici (Proverbio 1984: 68). Dal punto di vista della sua applicazione didattica il modello di Tesnière mostra alcuni vantaggi immediati secondo Proverbio (1984: 71-77): consente di distinguere chiaramente tra "complementi sintattici" che sono "vincolati al verbo" (soggetto, oggetto diretto e indiretto) e "complementi semantici", cioè i circostanziali "non vincolati al verbo"; permette, inoltre, "la formulazione di definizioni formali, o sintattiche, delle categorie grammaticali", come per esempio il verbo come nucleo della frase, il soggetto come complemento 1 del verbo ecc., e consente di "spiegare, in termini sintattico formali, numerosi complementi del verbo", quali oggetti indiretti di tipo preposizionale (come ad esempio "credere agli amici", "assistere a uno spettacolo"); infine, considerando i "complementi" come "posti, o come posizioni, da riempire o saturare", favorisce "il naturale passaggio dalla sintassi semplice alla sintassi complessa", quando tali complementi sono rappresentati da elementi linguistici come intere frasi.

In campo glottodidattico si può dunque prevedere, come afferma lo studioso, un uso del modello di tipo "massimale", che "consiste nella costruzione di un manuale tutto impostato sul

⁴ Tralasciamo in questa sede la ricezione e gli sviluppi della teoria in ambito linguistico. Per un approfondimento sul contributo di Tesnière agli studi linguistici si veda, tra gli altri, a Kahane, Osborne (2015).

⁵ Nel suo studio dedicato alla didattica delle lingue classiche, Proverbio (1981) rimanda al lavoro di Happ (1976) per la didattica del latino con la grammatica valenziale.

modello”, oppure di tipo “minimale”, che “rinvia al modello per sintetizzare, con schemi, nozioni di sintassi apprese anche nei modi tradizionali” (Proverbio 1984: 80).

L’applicazione del modello della grammatica valenziale alla lingua italiana si deve poi a Francesco Sabatini, che ha proposto una rivisitazione teorica del modello e la relativa elaborazione didattica nella sua prima grammatica *La comunicazione e gli usi della lingua* del 1984, offrendo così un intero manuale per l’educazione linguistica basato sulla teoria valenziale. Sabatini (2004) riconosce, infatti, i vantaggi didattici e cognitivi della grammatica valenziale ai fini dell’educazione linguistica, poiché consente di rendere “più semplici i percorsi didattici nei meandri della lingua”, rispondendo all’esigenza metodologica di osservare la sintassi della frase in frasi-tipo, attraverso “un modello esplicativo che unifichi tutti i tipi possibili di frasi e rappresenti tutte le relazioni interne che in esse si possono cogliere”.

Nel rielaborare il modello valenziale per l’italiano, Sabatini rivede, in primo luogo, la terminologia e la classificazione dei componenti frasali: al verbo si legano gli “argomenti”, termine assunto dalla logica e utilizzato anche in linguistica, che corrisponde agli elementi chiamati attanti da Tesnière; si aggiungono poi i “circostanti” del nucleo (come aggettivi, sintagmi preposizionali, avverbi, frasi relative), legati morfosintatticamente ai costituenti del nucleo, e le “espansioni” (come espressioni preposizionali o avverbiali o le frasi dipendenti), che possono affiancarsi al nucleo in modo libero. Con il concetto di “trasformazione”, che rimanda alla traslazione di Tesnière, trova spiegazione il passaggio dalla struttura della frase alla struttura del periodo.⁶

Lo studioso propone poi una nuova modalità di visualizzazione grafica della frase, ritenendo più efficace dal punto di vista didattico, rispetto allo stemma di Tesnière, la rappresentazione delle connessioni sintattico-semantiche della frase attraverso un’“immagine resa da schemi concentrici di tipo insiemistico” (Sabatini et al. 2015: 36); tale raffigurazione presenta il vantaggio “di trasporre la forma ‘lineare’ della struttura della frase (come la realizziamo in sequenza fonica o scritta ‘sul rigo’) in una costellazione da osservare sinotticamente, nella quale gli elementi che hanno una funzione diversa nella struttura della frase sono collocati in posizioni diverse (tre aree concentriche) dello schema” (Sabatini 2004). Con la nuova edizione della grammatica (Sabatini et al. 2011) gli schemi proposti sono stati resi a colori, per distinguere i diversi elementi della frase, con anche la possibilità di animazione tramite Power Point, e sono diventati noti come Grafici Radiali Sabatini (d’ora in poi GRS).

2. La grammatica valenziale nella didattica dell’italiano L2

Il modello della grammatica valenziale dell’italiano ha trovato applicazione anche nel contesto dell’insegnamento/apprendimento dell’italiano L2: viene proposto in sillabi per l’italiano L2 (Lo Duca 2006; Benucci 2007); in diversi studi sono illustrate esemplificazioni di attività didattiche per l’italiano L2 basate sulla grammatica valenziale (Camodeca 2011, 2013; Sabatini et al 2015; Gilardoni, Corzuol 2016; De Santis 2018; Pinello 2018; Pona et al. 2018; Pona 2019); sono state pubblicate grammatiche e materiali che si riferiscono al modello valenziale (Duso 2019; Debetto 2018; Pona, Questa 2016).

⁶ Ricordiamo che il modello della grammatica valenziale proposto da Sabatini viene correlato anche all’analisi testuale, nella prospettiva della classificazione tipologica avanzata dallo studioso, basata sul grado di rigidità/elasticità del vincolo interpretativo dei testi. Per approfondimenti rimandiamo a Sabatini et al. 2015.

La diffusione del modello nel campo della didattica dell'italiano L2 ha permesso di evidenziarne i vantaggi glottodidattici (Camodeca 2011; Sabatini et al. 2015). Tra questi occorre ricordare, in primo luogo, la rilevanza data al riconoscimento del nesso tra sintassi e semantica e alla correlazione tra frase e testo: il modello consente di guidare l'apprendente a riflettere sugli elementi necessari e accessori della frase, dal punto di vista sintattico e semantico, facilitando l'attività di comprensione e produzione testuale. Un altro aspetto riguarda il ricorso limitato alla terminologia metalinguistica, cui si unisce la possibilità di utilizzare metafore esplicative, con una evidente ricaduta positiva in particolare con apprendenti con basso livello di competenza linguistica o scarsa scolarizzazione. La rappresentazione grafica attraverso i GRS, con colori e animazioni, conferisce, infine, una dimensione ludica e motivante al processo di apprendimento.

Nella sua applicazione alla didattica dell'italiano L2 la grammatica valenziale prevede in particolare l'uso di GRS vuoti, che rappresentano la struttura valenziale dei vari tipi di verbi, con l'aggiunta delle fasce dei circostanti e delle espansioni (Camodeca 2011; Sabatini et al. 2015). Un riferimento essenziale per lavorare sugli schemi valenziali dei verbi è poi il noto DISC, il dizionario valenziale dell'italiano Sabatini Coletti (2008), che diventa così una risorsa per l'insegnamento della grammatica (Sabatini et al. 2015; Andorno et al. 2003).

A partire dal modello della grammatica valenziale si possono prevedere, dunque, diversi tipi di attività didattiche per la riflessione linguistica e per lo sviluppo delle abilità di comprensione e produzione orale e scritta, da collocare nella fase centrale e/o finale di una unità di lavoro:⁷

- attività di analisi e di scoperta delle regole, attraverso un approccio induttivo, per guidare l'apprendente nel riconoscimento delle valenze del verbo, del diverso significato dei verbi ad alternanza argomentale, della struttura della frase, delle reggenze (con l'uso delle preposizioni) o dell'uso dei pronomi, ricorrendo a tecniche didattiche come l'abbinamento tra frasi e GRS vuoti, il completamento di GRS vuoti o parzialmente vuoti, la transcodificazione con l'uso di immagini, l'esplicitazione dei rapporti tra gli elementi della frase con l'uso dei GRS;
- attività di fissazione delle strutture e delle regolarità scoperte, con tecniche come l'individuazione di errori o la manipolazione di frasi utilizzando i GRS;
- attività di guida alla comprensione del testo a partire dalla centralità del verbo, attraverso il riconoscimento di frasi nucleo, di circostanti ed espansioni, per esempio attraverso la tecnica della domanda/elicitazione;
- attività di riflessione sugli errori a partire da produzioni scritte di apprendenti, ricorrendo ai GRS per la riflessione metalinguistica;
- attività di riutilizzo guidato (scritto o orale) e attività di produzione più libera, condotte attraverso varie modalità: completamento di frasi costituite solo da verbo; completamento/ampliamento di frasi nucleo con circostanti ed espansioni; riordino di elementi delle frasi rappresentati come parti di GRS con successiva linearizzazione; stesura di testi a partire da verbi o da solo alcuni elementi della frase (anche inseriti in GRS); transcodificazione (dall'immagine all'individuazione del verbo e alla costruzione della frase); stesura di testi a partire da GRS vuoti.

Si tratta di attività che possono essere adattate a vari contesti di apprendimento e alle diverse tipologie di apprendenti dell'italiano L2, caratterizzati da motivazioni e bisogni linguistico-comunicativi specifici: migranti adulti in Italia e bambini o adolescenti di famiglie

⁷ Si fa riferimento, dal punto di vista terminologico, al concetto di unità di lavoro proposto da Diadori (2009).

immigrate in Italia, studenti internazionali nelle università italiane, apprendenti all'estero stranieri o di origine italiana. Come ricordano Sabatini et al. (2015: 46), infatti, “la spendibilità del modello valenziale nella glottodidattica” risiede principalmente nella sua “flessibilità, che lo rende adattabile a pubblici diversificati per età, motivazione, grado di scolarità, livello di competenza linguistico-comunicativa e per gli altri elementi che concorrono a delineare vari profili di apprendenti”.

3. La grammatica valenziale per gli studenti universitari di italiano L2: un'indagine sperimentale

Al fine di verificare l'efficacia glottodidattica dell'applicazione del modello valenziale nell'insegnamento dell'italiano L2, nell'ambito del Progetto VAL-ITAL2 “Grammatica VALenziale per l'ITALiano L2” dell'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stata condotta un'indagine sperimentale in corsi di italiano L2 per studenti universitari.⁸

Per la raccolta dei dati sono stati individuati due gruppi di apprendenti di pari livello di competenza linguistica, frequentanti due corsi di lingua e cultura italiana per stranieri durante l'anno accademico 2021/2022.

Gli studenti sono stati coinvolti in attività di riflessione metalinguistica secondo due differenti metodologie, così da definire un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo per la ricerca: nel gruppo sperimentale è stato svolto un percorso sulla base del modello valenziale ricorrendo ai GRS; nel gruppo di controllo è stato utilizzato un approccio comunicativo attraverso attività di induzione alla regola. A conclusione dei due percorsi didattici si è svolta un'attività di verifica, che ha permesso di confrontare i risultati di apprendimento dei due gruppi di apprendenti. Dopo aver presentato il contesto di apprendimento, le caratteristiche dei due gruppi e le attività didattiche svolte, si illustrano i risultati dell'indagine.

2.1 Contesto di apprendimento e gruppi di apprendenti

Il gruppo sperimentale, cui sono state proposte le attività basate sulla grammatica valenziale, è costituito da una classe di studenti universitari del corso curricolare di “Italiano per la comunicazione” nell'ambito del corso di laurea triennale *Communication Management* della Facoltà di Scienze politiche e sociali dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Le attività didattiche sperimentali hanno coinvolto 20 studenti, di cui 17 hanno svolto la verifica finale.

Il gruppo di controllo è formato da studenti di un corso extracurricolare di lingua e cultura italiana proposto nell'ambito del Master di primo livello in *Luxury Goods Management* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Alla sperimentazione hanno partecipato 7 studenti.

Si tratta di corsi di 40 ore attivati dal Servizio Linguistico di Ateneo (SeLd'A) dell'Università Cattolica, che hanno come obiettivo lo sviluppo di abilità e competenze previste dal livello B1 del Quadro Comune Europeo, con attenzione all'acquisizione delle principali strutture morfosintattiche dell'italiano e alla capacità di comprensione e interazione su argomenti familiari inerenti allo studio, al mondo del lavoro e al tempo libero. L'istituzione di tali corsi si annovera tra le azioni di politica linguistico-educativa dell'Ateneo finalizzate a

⁸ Per approfondimenti si veda il sito del progetto all'indirizzo <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-2018-progetto-val-ital2-grammatica-valenziale-per-l-italiano-l2> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

promuovere un'educazione plurilingue e interculturale nell'ambito dei cosiddetti *English taught programs* proposti ai vari livelli della formazione universitaria (Gilardoni *et al.*, in stampa).

I corsi sono tenuti da una docente e formatrice esperta di italiano L2, Alessandra Cerizza, che ha dato la disponibilità a collaborare al progetto di ricerca e alla raccolta dei dati e ha realizzato le attività didattiche per l'indagine sperimentale.

I due gruppi di studenti, eterogenei per provenienze e repertori linguistici, presentano un medesimo livello di competenza linguistico-comunicativa, assimilabile al livello A2 del Quadro Comune Europeo.

Per la progettazione dell'attività di riflessione metalinguistica si è deciso di selezionare come tema di lavoro l'uso della struttura morfosintattica del verbo *piacere*. Per entrambi i gruppi di studenti, infatti, si è riscontrato come il verbo *piacere* fosse conosciuto dagli apprendenti, ma venisse utilizzato in modo scorretto per la maggior parte degli scambi comunicativi, come si è potuto osservare dalla presenza di errori fossilizzati in diversi studenti durante attività di produzione orale o di interazione in classe.

Il verbo *piacere*, in quanto forma espressiva che permette all'apprendente di comunicare gusti personali e semplici opinioni sin dal livello elementare, è parte dei sillabi di livello iniziale: a livello A1 come unità minima nell'espressione "mi piace ..." e a livello A2 come struttura completa con i diversi pronomi indiretti tonici e atoni nel suo uso impersonale.

La difficoltà dell'uso della struttura risiede in particolare nella presenza di un ordine della frase diverso da quello basilico SVO, con la collocazione prima del verbo dell'oggetto indiretto e la posposizione del soggetto al verbo, nonché nella gestione dell'uso dei pronomi personali come oggetto indiretto nelle due varianti, tonica, preceduta dalla preposizione *a*, e atona, con funzioni comunicative differenti.

2.2 Il gruppo sperimentale

Con il gruppo sperimentale è stata progettato un percorso di riflessione grammaticale sulla struttura frasale con il verbo *piacere* attraverso il modello della grammatica valenziale, con la relativa rappresentazione grafica, nell'ambito di una unità di lavoro della durata prevista di quattro ore, con una introduzione di un'ora. Prima di avviare la riflessione, infatti, è stato necessario presentare agli apprendenti la modalità di analisi della grammatica valenziale.

Si è pensato di introdurre il modello valenziale in modo graduale, partendo da un'attività di brainstorming sul significato dei colori usati nei GRS, con l'intenzione di motivare gli apprendenti ad affrontare un laboratorio di grammatica abbassando il filtro affettivo e chiedendo una partecipazione attiva incentrata sull'osservazione e non tanto sull'uso corretto della forma in oggetto.

Agli studenti è stato chiesto di individuare per associazione una o più parole connesse ai colori rosso, blu e nero, i colori utilizzati nei GRS. Dal sondaggio realizzato sono emersi i seguenti concetti: il colore rosso rappresenta "l'amore", "la passione", "il Natale", "un pericolo", "la rabbia", "il sangue come vita", "il fuoco"; il blu rimanda a parole come "il mare" (inteso come "l'infinito"), "il cielo", "la democrazia", "la lealtà" e "la fedeltà", "l'ottimismo"; il nero rappresenta per la maggior parte degli studenti qualcosa di "negativo", come "la notte", "l'oscurità", "la morte", per altri è emblema di "nobiltà" ed "eleganza" ed al contempo rappresenta un "segreto", un "mistero", entrambi intesi nella duplice accezione positiva e negativa. Dal confronto in plenaria si è giunti ad alcune considerazioni condivise relative alle associazioni semantiche dei diversi colori: il rosso è ritenuto un colore forte, ambivalente, che

comunica qualcosa di importante, a volte anche pericoloso, e che può essere definito come essenziale; il blu è visto come un colore conciliante, come un elemento che permette la connessione; il nero può esser concepito, infine, come simbolo di ciò che è oscuro.

A seguire l'insegnante ha presentato una legenda, in cui i colori menzionati sono associati agli elementi del nucleo della frase, riutilizzando le parole chiave del sondaggio svolto, come nel seguente schema (Fig. 1):

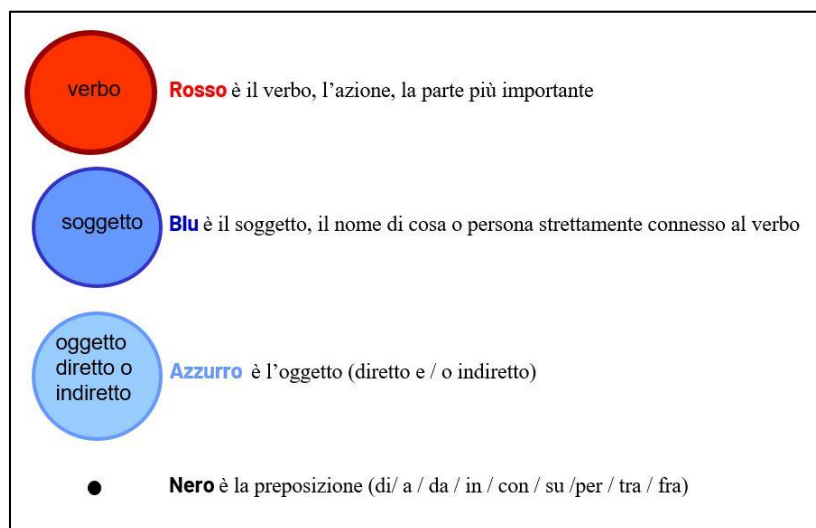


Fig. 1. I colori dei GRS nella rappresentazione della frase nucleo.

L'insegnante ha poi spiegato che questi elementi, così rappresentati, costituiscono le "cellule" di una frase semplice e che ad essi si aggiungono le linee, che uniscono le parti della frase, e un cerchio, il "contenitore" della frase.

Attraverso una presentazione in Power Point con animazioni, si è riflettuto, poi, sulla struttura della frase nucleo. A partire da un esempio con una forma del verbo *regalare*, ossia "regala", ricorrendo allo schema radiale e alla tecnica della domanda per osservarne la forma (tempo, persona) e il significato ed elicitarne gli elementi necessari per saturarne le valenze ("Quale può essere il soggetto?", "È possibile aggiungere altro a questa azione?"), l'insegnante ha guidato gli studenti nella creazione di ipotesi per produrre una frase semplice, secondo l'ordine basilico SVO; è stato mostrato così l'uso di un verbo con un oggetto diretto e un indiretto introdotto dalla preposizione *a*, su cui si focalizzerà poi l'attenzione con il verbo *piacere*.

Dal punto di vista operativo, possiamo segnalare che nella presentazione delle slides animate viene fatto comparire sempre prima il verbo, quale punto di partenza della riflessione metalinguistica; gli elementi si muovono lentamente dal basso al centro della pagina, per invitare gli studenti a osservare l'elemento e a dare delle risposte a tempo, ma senza demotivarli. La rappresentazione in movimento dei singoli elementi di una frase permette di trasmettere visivamente il concetto di valenza, invitando lo studente a ragionare sulle possibili diverse combinazioni, come in un'osservazione al microscopio.

Riportiamo di seguito i grafici utilizzati per le fasi di riflessione guidata sull'esempio di una frase nucleo con il verbo *regalare* (Fig. 2):

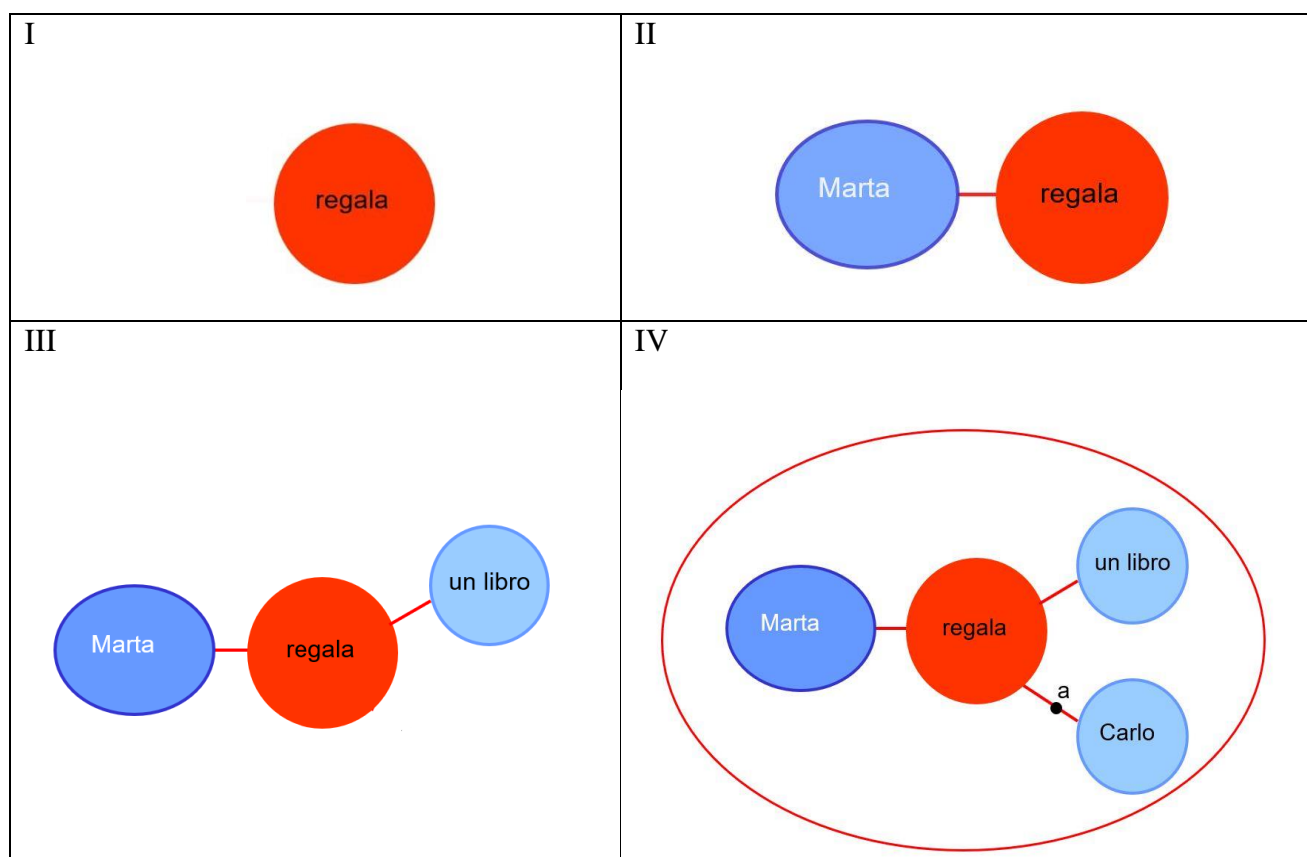


Fig. 2. La riflessione guidata sulla struttura di una frase nucleo

L'attività è proseguita con la presentazione del verbo *piacere*, che è stato confrontato con il verbo *amare*, in contesti d'uso equivalenti per significato. Sono state proposte presentazioni animate di frasi con i GRS, secondo la modalità precedentemente utilizzata, prima con il verbo *amare* e poi con il verbo *piacere*, guidando gli apprendenti, attraverso domande sui diversi elementi della frase, nell'individuazione delle peculiarità dell'uso del verbo *piacere*. Le seguenti immagini mostrano esempi di frasi prodotte dagli studenti durante l'attività, visualizzate attraverso i GRS e poi linearizzate (Fig. 3):

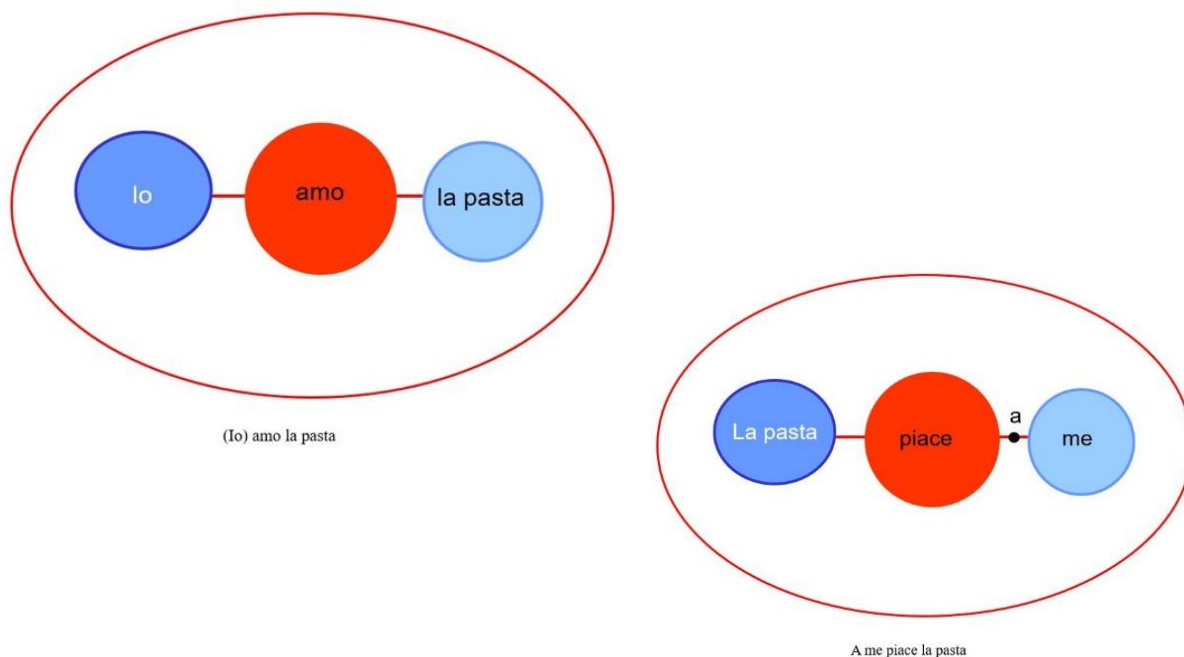


Fig. 3. Esempi di frasi prodotte dagli studenti con i GRS.

Dopo l’osservazione di vari esempi è stata somministrata la seguente attività di vero/falso (Fig. 4), per indurre gli apprendenti alla scoperta autonoma dei meccanismi della struttura oggetto di analisi.

VERO O FALSO?

	VERO	FALSO
Il verbo <i>piacere</i> si usa alla terza persona singolare (<i>piace</i>) o terza persona plurale (<i>piacciono</i>).		
Il verbo <i>piacere</i> concorda con la cosa gradita (es. la pizza, la pasta, lo sport ecc.) e non con la persona che esprime il piacere (es. Marta, io ecc).		
Usiamo <i>piace</i> quando la cosa gradita è un nome plurale.		
Usiamo <i>piace</i> quando la cosa gradita è un nome singolare.		
Usiamo <i>piacciono</i> quando la cosa gradita è un nome plurale.		
Usiamo <i>piacciono</i> quando la cosa gradita è un nome singolare		
Quando parliamo e usiamo il verbo <i>piacere</i> l’ordine della frase cambia da «il gelato piace a noi» a «a noi piace il gelato»		

Fig. 4. Attività di vero/falso per la riflessione grammaticale sull’uso del verbo piacere.

L'attività ha dato anche l'occasione per una riflessione contrastiva tra la costruzione della frase con il verbo *piacere* in italiano e l'uso dello stesso verbo nella L1 degli apprendenti, su richiesta degli studenti stessi; in particolare, apprendenti ispanofoni e russofoni hanno potuto cogliere l'analogia della struttura della frase nelle rispettive L1, mentre sono emerse le differenze con la lingua inglese.

Successivamente è stata presentata una tabella con i pronomi tonici e atoni, ripresi in alcuni esempi di frasi affermative e negative con il verbo *piacere*; gli studenti sono stati stimolati alla riflessione tramite domande, convalidate o rettifiche in plenaria, sulla posizione dei pronomi atoni nella frase, sulla posizione della negazione e sulla funzione comunicativa dell'uso del pronome tonico. Si è riflettuto anche su esempi in cui compare il verbo seguito da frase soggettiva con il verbo all'infinito.

Terminata la presentazione della struttura sono state proposte attività di reimpiego e rinforzo da svolgere in plenaria attraverso l'uso di GRS.

Una prima attività è consistita nell'osservazione e completamento facilitato di GRS parzialmente vuoti, in cui il verbo è stato già inserito e le parole indicate devono essere collocate nell'ordine corretto, oppure in cui sono già stati inseriti gli argomenti e deve essere selezionata la forma verbale corretta, come negli esempi seguenti (Fig. 5):

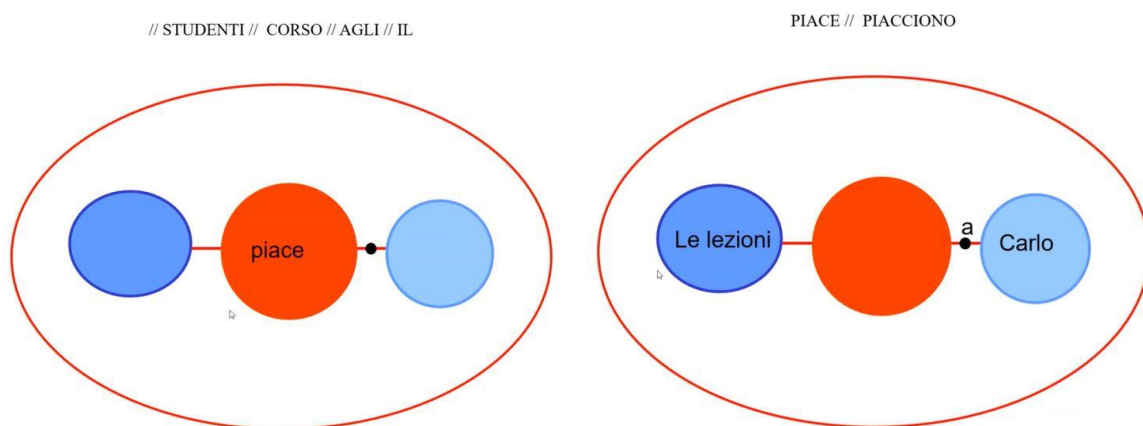


Fig. 5. Attività di osservazione e completamento facilitato di GRS.

Una volta completato il grafico l'insegnante poneva agli studenti domande per elicitarne la riflessione sull'ordine delle parole nella comunicazione e sulla possibilità di sostituzione dell'oggetto indiretto con un pronome.

In un'altra attività è stata usata la tecnica dell'abbinamento, chiedendo agli studenti di selezionare tra due frasi date quella corrispondente al grafico rappresentato, come nel seguente esempio (Fig. 6):

Frase 1: A Carlo piacciono i libri

Frase 2: Carlo ama i libri

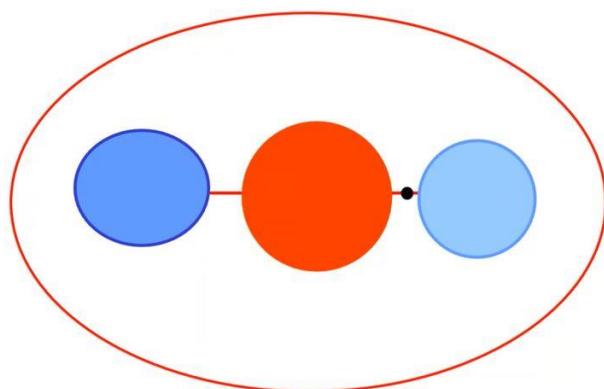


Fig. 6. Attività di abbinamento tra frasi e GRS corrispondente.

In una terza attività è stato chiesto agli apprendenti di completare in modo libero una serie di GRS con inseriti solo i verbi *piacere* o *amare*. L'attività è stata svolta in piccoli gruppi, con un successivo controllo in plenaria delle differenti proposte di frasi.

A conclusione del percorso gli studenti hanno svolto un gioco per riprendere in una modalità ludica la struttura su cui si è lavorato: uno studente alla volta, a turno, disegna un'attività che ama svolgere nel tempo libero; gli altri studenti devono non solo indovinare l'attività, ma anche pronunciare la frase con il nome dello studente e poi sostituirla con il pronome indiretto atono pertinente.

2.3 Il gruppo di controllo

Nel gruppo di controllo l'uso del verbo *piacere* è stato presentato attraverso un metodo induttivo basato su un approccio di tipo comunicativo, nel contesto di una unità di lavoro dedicata alla riflessione grammaticale della durata di quattro ore.

La struttura con il verbo *piacere* è stata oggetto di riflessione linguistica a partire da un'attività di comprensione scritta di testi input sul tema del tempo libero, tratti da un manuale di un corso di italiano, che hanno fornito l'occasione per guidare gli studenti a riconoscere il significato e la funzione linguistico-comunicativa della struttura in oggetto.⁹

Sono state proposte poi altre attività seguendo le tecniche didattiche presentate nel manuale, con l'obiettivo di analizzare la struttura in una modalità induttiva: ricezione orale seguita da un esercizio di abbinamento tra parti di frasi finalizzato al riconoscimento della struttura dal punto di vista morfosintattico (uso del verbo alla III persona singolare/plurale, selezione di soggetto e complemento indiretto); domande aperte per suscitare l'osservazione e la riflessione metalinguistica a partire dalla lettura di frasi incontrate nei testi o di nuove frasi ("In quali persone si usa il verbo *piacere*?", "Il verbo *piacere* è alla III persona singolare/plurale quando...", "Il nome della persona è sempre accompagnato da una preposizione: quale?", "Quando non c'è una persona ma un pronome la preposizione "a" è sempre presente?"); attività di completamento, selezione tra la forma singolare e plurale del verbo *piacere*, sostituzione con pronomi, composizione di frasi con parole assegnate.

⁹ I testi sono stati tratti dal manuale *Nuovo Espresso 1* prodotto da Alma Edizioni.

Dato il permanere di alcuni dubbi tra gli studenti durante l'esecuzione degli esercizi, in particolare nell'individuazione del soggetto in base alla forma verbale data e viceversa, sono state svolte due attività ludiche, realizzate con la piattaforma Wordwall, mirate a velocizzare la creazione di frasi con la corretta concordanza della forma *mi piace/mi piacciono* da abbinare a soggetti presentati attraverso immagini e carte con immagine, in un tempo dato.¹⁰

Nella fase di reimpiego è stata assegnata un'attività proposta dal manuale, basata sull'interazione orale a coppie per esprimere preferenze e gusti (*cosa ti piace/cosa non ti piace*) da riportare per iscritto su una tabella. L'insegnante ha poi ripreso le caratteristiche della struttura attraverso una breve presentazione in Power Point.

3. Analisi dei dati e risultati dell'indagine

A conclusione del lavoro di analisi e riflessione linguistica è stata progettata un'attività di controllo e verifica in relazione all'obiettivo glottodidattico previsto, ossia l'apprendimento dell'uso del verbo *piacere*. La verifica è stata strutturata in modo analogo nei due gruppi, così da poter confrontare i risultati ottenuti.

In una prima parte sono state utilizzate tecniche di completamento e manipolazione di frasi. Al gruppo sperimentale sono state proposte tre attività con i GRS: due esercizi di completamento di grafici radiali, con la scelta delle forme *piace/piacciono* (Attività 1, Fig. 7) e dei verbi *amare/piacere* (Attività 2, Fig. 8), e un esercizio di scrittura di frasi a partire da GRS con successiva sostituzione del sintagma nominale con il pronome indiretto adeguato (Attività 3, Fig. 9), per un totale di 10 frasi. Riportiamo gli esempi delle attività realizzate:

Scegliere il verbo corretto per ciascuno schema

Piace o piacciono? _____

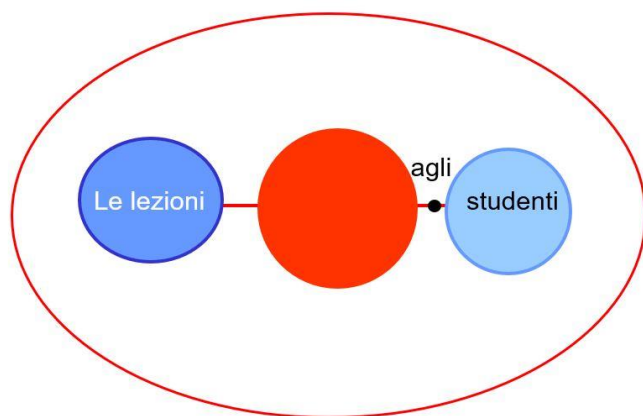


Fig. 7. Attività di verifica con i GRS. Attività 1

¹⁰ Le attività sono disponibili sulla piattaforma Wordwall, ai seguenti link: <https://wordwall.net/it/resource/1510344/grammatica/mi-piace-o-mi-piacciono>; <https://wordwall.net/it/resource/7589811/italiano-per-stranieri/mi-piace-piacciono-con> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

Amare o piacere?

Osservare gli schemi e inserire il verbo corretto alla forma appropriata

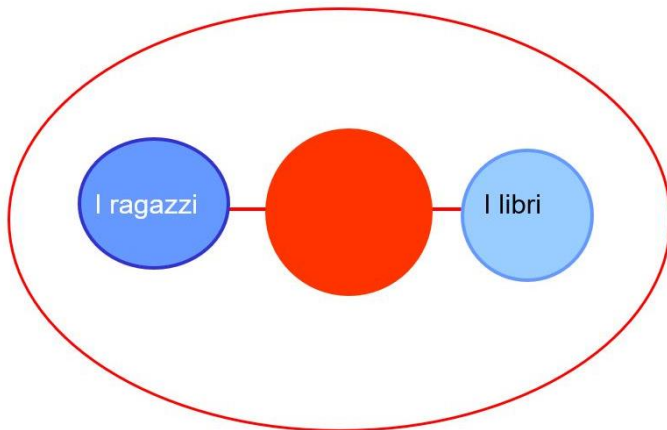
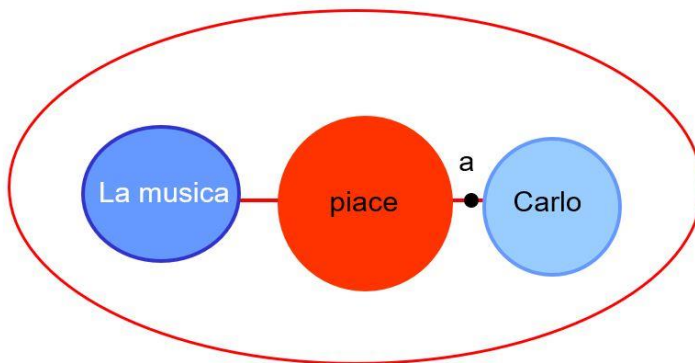
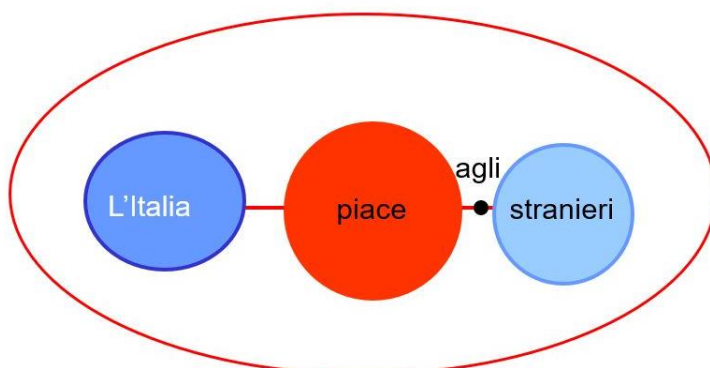


Fig. 8. Attività di verifica con i GRS. Attività 2

Riscrivere le frasi nell'ordine corretto e sostituire con il pronome indiretto adeguato come nell'esempio



1. A Carlo piace la musica
2. Gli piace la musica



1. _____
2. _____

Fig. 9. Attività di verifica con i GRS. Attività 3

Nel gruppo di controllo sono state presentate le stesse frasi con la medesima richiesta di completamento e sostituzione attraverso domande nel contesto di un quiz prodotto con Kahoot.

In entrambi i gruppi è stata somministrata poi la seguente attività di produzione scritta guidata (Fig. 10), con la richiesta di formulare 6 frasi usando il verbo *piacere*:

Scrivi 3 cose che ti piacciono dell'Italia e 3 che non ti piacciono.

MI PIACE/ MI PIACCIONO..... perché...	NON MI PIACE / NON MI PIACCIONO... perché...
-	-
-	-
-	-

Fig. 10. Attività di verifica della produzione scritta.

A seguito dell'attività di verifica sono stati analizzati i risultati dei due gruppi di apprendenti sulla base della quantità di svolgimenti corretti rispetto al totale degli item proposti (16), secondo una suddivisione in fasce di valutazione, da un massimo di 90%-100% di item corretti al minimo di 0-10%.

Per la raccolta dei dati e il confronto dei risultati le condizioni ideali sarebbero legate alla presenza di classi di tipologia analoga per quantità di studenti e tipo di corso; dobbiamo però riconoscere che non è stato possibile avere tale situazione e sono state utilizzate le classi a disposizione al momento della sperimentazione.

Trattandosi di due corsi di tipologia differente, uno curricolare e uno extracurricolare, nel caso degli apprendenti del gruppo sperimentale sarà da ipotizzare una maggiore motivazione allo studio legata all'inserimento del corso nel curriculum di studio.

Data la diversità di composizione numerica dei due gruppi, nell'analisi dei dati si è fatto riferimento alla percentuale di studenti rispetto al totale del gruppo. Il seguente grafico (Fig. 11) mostra la percentuale di studenti di ciascun gruppo per le diverse fasce di valutazione:

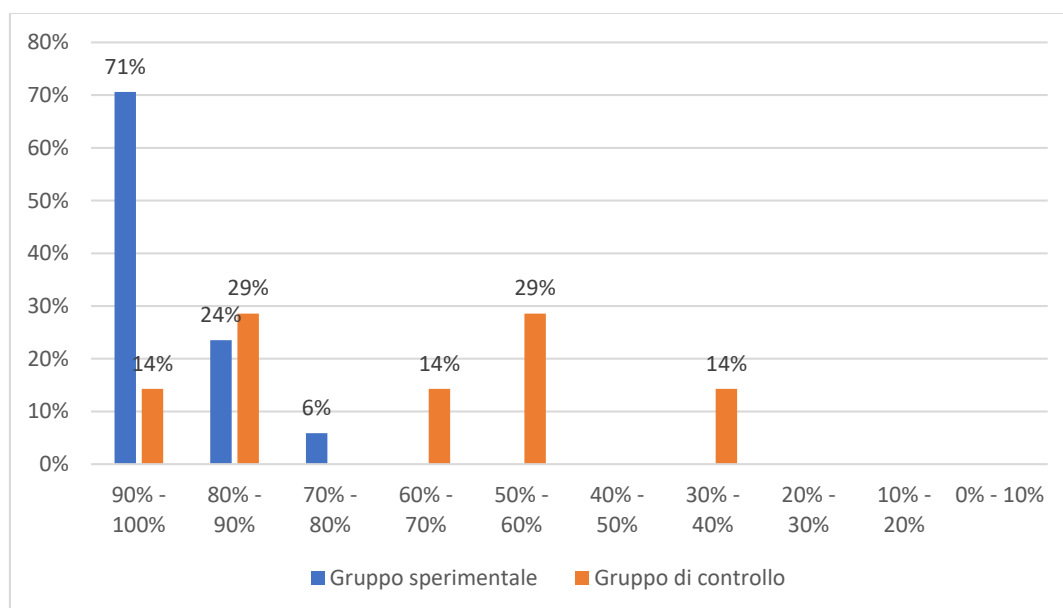


Fig. 11. Risultati ottenuti dai due gruppi di apprendenti nell'attività di verifica.

Come emerge da grafico, nel gruppo sperimentale si rileva nella fascia più alta di valutazione (90-100% di risposte corrette) una percentuale di studenti (71%) che risulta decisamente maggiore rispetto alla percentuale del gruppo di controllo (14%). Nella fascia di valutazione più bassa (80-90%) i risultati sono simili, con una presenza un po' più alta di studenti del gruppo di controllo (29% rispetto al 24% del gruppo sperimentale). Nel gruppo di controllo si registrano poi dei risultati nelle fasce più basse (60-70%, 50-60% e 30-40% di risposte corrette); nel gruppo sperimentale, invece, i risultati si fermano al valore 70-80% di risposte corrette.

Pur considerando le possibili diverse motivazioni tra gli studenti dei due gruppi, resta tuttavia evidente la differenza negli esiti ottenuti.

All'analisi dei dati si aggiungono le osservazioni condotte dall'insegnante, che ha riscontrato nel gruppo sperimentale un incremento nella capacità di riflessione e comprensione metalinguistica e soprattutto un miglioramento nell'uso della struttura durante le attività, sia nella produzione orale sia nella produzione scritta, che non sono emersi con la stessa evidenza nel gruppo di controllo. Tale risultato sembra anche più rilevante in considerazione della limitata quantità di tempo dedicata alla riflessione grammaticale nell'ambito di un corso focalizzato principalmente su attività comunicative e interazionali.

4. Il punto di vista degli studenti

Per valutare la potenzialità dell'applicazione glottodidattica della grammatica valenziale con studenti universitari di italiano L2, abbiamo voluto rilevare anche le percezioni degli apprendenti in merito all'uso didattico di questo modello.

Abbiamo quindi realizzato un questionario, costituito da domande aperte, per raccogliere le opinioni degli studenti sulle attività svolte, in relazione ai seguenti aspetti:

gradimento e utilità o meno per l'apprendimento dell'italiano e presenza o meno di elementi positivi e/o criticità.

Il questionario è stato somministrato nel mese di dicembre 2021 agli apprendenti del gruppo sperimentale, nel contesto dell'indagine esposta in questa sede, e ha visto la partecipazione di 10 studenti. La ricerca ha coinvolto anche altri studenti universitari in periodi precedenti e in differenti contesti di apprendimento, in cui sono state realizzate attività didattiche di riflessione linguistica in italiano L2 ricorrendo alla grammatica valenziale e ai GRS. Nel luglio del 2019 il questionario è stato somministrato a 13 studenti frequentanti un corso di Lingua italiana per stranieri di livello B1-B2 presso l'Università Cattolica Nostra Signora del Buon Consiglio di Tirana; a novembre 2019 è stato proposto in un corso di Esercitazioni di Lingua e cultura italiana di livello B1-B2 per studenti sinofoni, istituite nell'ambito di un corso di Linguistica generale della Laurea triennale in Scienze linguistiche dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, ed è stato compilato da 12 studenti.

In tal modo è stato possibile raccogliere 35 questionari, tutti redatti in modalità anonima, in lingua italiana o inglese, a seconda della preferenza degli studenti.

Dalla maggior parte degli studenti (89%) viene espressa una valutazione positiva dell'esperienza svolta durante le attività didattiche, che sono considerate utili per l'apprendimento dell'italiano.

Nelle motivazioni fornite dagli apprendenti l'aspetto che risulta principalmente menzionato (87%) riguarda l'aiuto che il metodo offre nel facilitare la comprensione e lo studio del sistema linguistico, in ragione della semplicità e chiarezza del modello valenziale, come risulta da alcune risposte:¹¹

“Questo metodo era facile, chiaro”

“La grammatica valenziale mi aiuta a chiarire la struttura della frase”

“Mi piace perché è semplice, facile e veloce da capire. “... mi ha aiutato nello studio dell'italiano. Questo studio fammi capire di più sulla struttura delle frasi d'italiano”

“Prima non vedevo niente, solo la frase. Adesso ho un nuovo punto di vista, penso alle valenze”

La facilitazione della comprensione viene anche correlata in modo esplicito all'utilizzo dei GRS con colori e animazioni, come risulta nel 42% delle risposte fornite, di cui riportiamo alcune osservazioni esemplificative:

“è più chiaro ... marca gli argomenti importanti con i colori diversi e aiutami a memorizzarli”

“Il visualizzazione del gramatica mi ha aiutata a comprendere meglio”

“it was easier to understand, because it is way easier to remember something visually rather than by heart, so we associated grammar rules with colours in order to understand better”

Alcuni apprendenti (19%) hanno anche sottolineato la dimensione interattiva e ludica delle attività:

¹¹ Le citazioni delle risposte fornite dagli studenti sono trascritte così come sono espresse dagli studenti stessi.

“me ha aiutato, perche è molto interattivo e più facile da ricordare”

“Secondo me questo metodo fa la gramatica più facile per capire e più divertente per imparare”

“it helped because it was more engaging and interesting, it was not the common way of just filling in the missing words”

Tra gli studenti che giudicano positivamente il metodo, una minima parte riferisce elementi di criticità nell'esperienza di apprendimento (16%). Le percezioni rilevate riguardano la difficoltà vissuta e l'aspetto del tempo richiesto per le attività, come esemplificato dalle seguenti risposte:

“Un pò difficile, ma interessante”

“I think at first it took a bit of time to get used to the color and shapes associations but now i find it quite helpful”

Solo in un numero minimo di studenti (8%) non si rileva una percezione positiva in relazione alle attività svolte. Si tratta di apprendenti che non riconoscono l'utilità del metodo proposto per il miglioramento delle proprie competenze linguistiche, considerandolo fonte di confusione o di noia:

“I have learned Italian, but this method made me a little bit confused to say the truth.”

“[è] noioso. Se studiamo più veloce e più approfondito sarà meglio.”

In un caso un apprendente mostra incertezza nel dare una valutazione positiva della propria esperienza di apprendimento, in considerazione della lentezza richiesta dalle attività ritenute più utili per apprendenti principianti:

“I would say that this method is good for the beginners and someone that has no knowledge of Italian, it is very useful as it explains well but it is a bit slow”.

Tali osservazioni possono essere comprese se si considera l'eterogeneità dei livelli di competenza degli apprendenti, che possono percepire negativamente la lentezza o la difficoltà del metodo in relazione alla maggiore o minore competenza linguistica.

5. Riflessioni conclusive

In questo studio abbiamo voluto evidenziare il ruolo della grammatica valenziale nella storia della glottodidattica e nella didattica dell'italiano L2 in particolare.

L'indagine empirica condotta, pur nei limiti del contesto considerato, ha permesso di rilevare l'efficacia glottodidattica del modello valenziale nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2. L'applicazione didattica del modello per l'italiano, attraverso l'uso dei GRS, consente di accompagnare gli apprendenti nella riflessione metalinguistica, facilitando la comprensione dei meccanismi delle strutture linguistiche e aumentando la motivazione e l'interesse nell'apprendimento, grazie alla dimensione ludica e interattiva del metodo.

Lavorando con i GRS può essere stimolata anche l'analisi comparativa con la L1 o un'altra lingua nota (nel nostro caso l'inglese); la grammatica valenziale, del resto, si caratterizza per una potenziale capacità descrittiva del funzionamento dei diversi sistemi linguistici e apre alla possibilità della comparazione interlinguistica, che contribuisce alla riflessione sulla lingua e su possibili errori interlinguistici, grazie alla valorizzazione di proprietà comuni o alla messa a fuoco di differenze tra L1 e L2.

La riflessione sulla lingua, condotta attraverso l'osservazione e la manipolazione della frase a partire dai GRS, favorisce quindi la formazione della competenza linguistico-comunicativa, funzionale allo sviluppo della comprensione e produzione testuale.

Le attività didattiche e la modalità di lavoro esemplificate in riferimento al profilo dello studente universitario di italiano L2 possono essere proposte in differenti contesti di apprendimento, adattando le attività alle caratteristiche dei diversi tipi di apprendenti, con riferimento alle diverse variabili coinvolte, quali età, motivazioni, bisogni linguistico-comunicativi, livello di competenza.

Bibliografia

Andorno C., Bosc F., Ribotta P., 2003, *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Perugia, Guerra.

Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Quarta edizione*, Torino, Utet Università.

Benucci A. (a cura di), 2007, *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Perugia, Guerra.

Bianco M.T., Brambilla M.M., Mollica F., 2015, *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne.

Camodeca C., 2011, "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione", in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Milano, Franco Angeli, pp. 273-283.

Camodeca C., 2013, "La grammatica valenziale. Descrizione e proposte di sperimentazione nella didattica dell'italiano L2", in *Aggiornamenti*, 3, pp. 24-36.

Council of Europe 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

De Santis C., 2016, *Che cos'è la grammatica valenziale*, Roma, Carocci.

De Santis C., 2018, *La grammatica valenziale nella classe eterogenea: mettere il verbo al centro*, “Sesamo. Didattica interculturale”, <https://www.giuntiscuola.it/articoli/la-grammatica-valenziale-nella-classe-et> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

Debetto G., 2018, *La lingua italiana e le sue regole. Grammatica della lingua italiana con esercizi*, Livello A1-B2, Torino, Loescher.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2009, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra.

Duso E.M., 2019, *Grammatica dell'italiano L2. Percorsi ragionati ed esercizi per studenti in scambio*, Roma, Carocci.

Heibig G., Buscha J., 1970, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig, Verlag Enzyklopädie.

Gilardoni S., Corzuol D., 2016, “Il modello della grammatica valenziale per l'italiano L2. Una sperimentazione in atto in contesto scolastico”, in *Nuova secondaria*, XXXIV, 2, pp. 81-89.

Gilardoni S., Cerizza A., Sartirana L., c.d.s., *Valorizzare forme di didattica plurilingue in università: l'esperienza del Servizio Linguistico di Ateneo dell'Università Cattolica*, in “Approcci integrati plurilingui all'università. Metodi, formazione, esperienze”, XII Convegno internazionale AICLU 2022.

Happ H., 1976, *Grundfragen einer Dependenz-Grammatik des Lateinischen*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

Helbig G., 1965, “Der Begriff der Valenz als Mittel der strukturellen Sprachbeschreibung und des Fremdsprachenunterrichts”, in *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*, pp. 10-23.

Kahane S., Osborne T., 2015, “Translators' Introduction”, in L. Tesnière, *Elements of structural syntax*, translated by T. Osborne and S. Kahane, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. XXIX-XXXIII.

Lo Duca M.G., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.

Pinello V., 2018, “Tra sistema e testo. Percorsi di grammatica valenziale con apprendenti sinofoni di italiano in contesto LS”, in Ying C., D'Agostino M., Pinello V., Ling Y. (a cura di), *Fra cinese e italiano. Esperienze didattiche*, Palermo, University Press, pp. 69-116.

Pona A. 2019, *Quaderno di grammatica valenziale. Percorso di formazione a tappe per docenti*, Bergamo, Sestante.

Pona A., Cencetti S., Troiano G. (a cura di), 2018, *Fare grammatica valenziale nella scuola delle competenze*, Napoli, Tecnodid.

Pona A., Questa F., 2016, *Fare grammatica. Quaderno di italiano L2. dal livello A1 al C1*, Bergamo, Sestante.

Proverbio G., 1981, *Lingue classiche alla prova: note storiche e teoriche per una didattica*, Bologna, Pitagora.

Proverbio G., 1984, *Lezioni di glottodidattica*, Torino, Giappichelli.

Sabatini F. 1984, *La comunicazione e gli usi della lingua*, Torino, Loescher.

Sabatini F., 2004, *Lettera sul "ritorno alla grammatica". Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, settembre, <https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf> (ultima consultazione: 30 giugno 2022).

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C., 2011, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Torino, Loescher.

Sabatini F., Camodeca C., De Santis C., 2015, "Il modello valenziale, e un modello testuale correlato, nella didattica dell'italiano L1 e L2", in Bianco M.T., Brambilla M.M., Mollica F. (a cura di), *Il ruolo della grammatica valenziale nell'insegnamento delle lingue straniere*, Roma, Aracne, pp. 33-58.

Sabatini F., Coletti V., 2008, *DISC: Dizionario italiano Sabatini Coletti*, Milano, Rizzoli Larousse.

Tesnière L., 2001 [1959], *Elementi di sintassi strutturale*, tr. it. a cura di G. Proverbio e A. Trocini Cerrina, Torino, Rosenberg & Sellier (*Éléments de syntaxe structural*, Paris, éditions Klincksieck).

Welke K., 2011, *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*, Berlin, de Gruyter.

Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso

Matteo La Grassa
Università per Stranieri di Siena
lagrassa@unistrasi.it

Abstract

The article focuses on the relationship between online language teaching and Educational Sciences. Starting from the identification of the themes that the main learning theories have suggested to Language Education, the article reflects on the appropriateness of fully adopting these principles also in online language teaching. On the basis of the data gathered from some experiences carried out in different contexts, the article suggests some general indications for a virtuous relationship between language teaching and Educational Sciences.

Keywords

Online language education; Digital environment; Digital Technologies; Learning Theories.

1. Introduzione

Superata ormai la fase pionieristica dell'*e-learning*, anche la didattica delle lingue si trova oggi ad uno snodo significativo, a un "punto di non ritorno" (Villarini 2016: 64) rappresentato dall'uso delle tecnologie di Rete. Se è naturale che una delle funzioni delle tecnologie educative è quella di fornire supporto alla didattica in presenza, funzione considerata come quasi esclusiva fino ad alcuni anni fa durante il primo periodo di diffusione della rete Internet in aula (Salaberry 2001), comincia tuttavia a emergere la consapevolezza che questo ruolo ancillare non sia l'unico a cui le tecnologie debbano essere relegate¹. Con inevitabili resistenze, anche la didattica delle lingue che fa uso consistente delle tecnologie e della Rete si evolve e sperimenta nuovi percorsi, cercando di seguire uno dei principi fondanti dell'*e-learning*: la diversità e per certi versi l'incomparabilità delle esperienze rispetto a quelle possibili nei contesti in presenza. Del resto, la ricerca glottodidattica invita ad assumere questo punto di vista, estraneo non a una auspicabile osmosi di buone pratiche, quanto a una prospettiva di sistematico confronto tra contesti diversi per non incorrere in «[...] failings of an obsessively comparative line of inquiry that constantly sought to pit technologically assisted formats against traditionally classroom ones» (Blake 2009: 822-823): è opportuno pertanto evitare una analisi delle scelte teoriche, metodologiche e applicative che riguarda la didattica delle lingue interamente online o *blended* (cioè con una parte di insegnamento in presenza e una a distanza in percentuali variabili), paragonandole costantemente con quelle che pertengono alla didattica delle lingue in presenza,

¹ Questa consapevolezza si è diffusa durante il periodo pandemico in cui è risultata evidente l'inadeguatezza della *Didattica a Distanza* intesa come forma di insegnamento che replicasse l'impianto metodologico della didattica in presenza e in cui l'elemento differenziale fra le due modalità di insegnamento fosse appunto solo la distanza fisica. Concepito in questi termini è evidente che l'*e-learning* può solo essere un imperfetto surrogato della didattica in presenza.

al fine di evidenziarne punti di forza e punti di debolezza e stabilire un primato di efficienza dell'una rispetto all'altra.

Questo processo di affrancamento e distinzione dovrebbe definire auspicabilmente un rapporto “non competitivo” tra didattica delle lingue in presenza e didattica delle lingue online, dal momento che sono diversi i pubblici di riferimento, il peso dato allo sviluppo delle abilità linguistico-comunicative e probabilmente anche gli obiettivi e le mete educative che si possono perseguire.

È opportuno, innanzi tutto, ribadire un dato di sfondo sulla didattica online sgombrando il campo da una idea che dovrebbe essere facilmente confutata dalla forza dell'ovvietà, dalla semplice osservazione empirica, ma che tuttavia continua a persistere in molti contesti educativi: l'apprendimento in ambienti digitali non è “virtuale” se a questo aggettivo si attribuisce un portato semantico opposto a “reale” e, come ovvia conseguenza, lo si considera caduco e posto su un piano di inferiorità rispetto all'apprendimento che avviene nei contesti in presenza. Al contrario, se si va oltre la funzione meramente “distributiva” (distribuzione di contenuti sempre uguali a sé stessi, in forma rigidamente sequenziale) (Bonaiuti 2006) che ancora oggi può caratterizzare molte pratiche di *e-learning* (Pireddu 2014), gli ambienti digitali diventano luoghi in grado di ospitare esperienze significative in cui l'apprendimento può pienamente realizzarsi. Inoltre, per quanto rappresenti una modalità di insegnamento/apprendimento declinabile in modo diverso e la cui opportunità di utilizzo e, in qualche misura, il successo può essere previsto in base al peso di alcuni fattori (Cheawjindakarn *et al.* 2012), ogni forma di *e-learning* presenta alcuni indiscutibili vantaggi che qui vengono soltanto elencati perché noti: alleggerimento del carico di lavoro da svolgere in aula, accesso ai contenuti senza vincoli spazio-temporali stringenti, possibilità di condivisione dei materiali con un numero potenzialmente molto ampio di utenti, libero accesso a risorse e oggetti di apprendimento presenti online.

Ritornando alla didattica delle lingue online, un elemento essenziale da considerare è la molteplicità delle esperienze condotte che si differenziano su vari piani. Tra questi è d'obbligo segnalare la modalità di svolgimento dei corsi (interamente online o *blended*); le tipologie dei percorsi di apprendimento (corsi completi; lezioni individuali; attività esercitative; semplice distribuzione di materiali di approfondimento linguistico); il livello di formalità/informalità (corsi rilasciati da enti formativi riconosciuti; corsi che non danno diritto ad alcun titolo o certificato); gli ambienti di apprendimento (*Learning Management System* come Moodle, oppure Sistemi Integrati Multipli maggiormente aperti alla Rete²); i supporti tecnologici prevalentemente utilizzati (postazioni fisse; dispositivi mobili). È evidente quindi come la didattica delle lingue che fa uso della Rete risulti marcatamente eterogenea. Una eterogeneità di prospettive rispecchiata nella varietà dei risultati e delle esperienze, a sua volta incoraggiata dal carattere intrinsecamente aperto di Internet che consente con uguale facilità la realizzazione di proposte prive di una solida riflessione teorica e metodologica (si pensi alla modesta qualità di molti siti che propongono esercizi online), accanto a iniziative di spessore e metodologicamente efficaci come alcuni MOOC.

In tutti i casi, comunque – e in qualche misura comprensibilmente –, la scelta compiuta è stata quella di accogliere le indicazioni provenienti dalla pedagogia e dalle scienze dell'educazione, da tempo utilizzate proficuamente per la didattica in presenza, tutt'al più realizzando minimi adattamenti per i contesti online. Il principio seguito si può sintetizzare, in maniera forse un po' riduttiva, in queste parole: se una teoria dell'apprendimento si è dimostrata valida per la didattica in presenza e in generale in esperienze di formazione *e-learning*, questa si potrà direttamente trasferire anche all'apprendimento delle lingue online.

² Si tratta cioè di ambienti digitali di grande flessibilità che non vengono allestiti con strumenti non modificabili ma che, grazie proprio alle potenzialità della Rete, possono essere facilmente modificati e integrati con altre risorse utili per la didattica (Fallani 2020).

Considerando il quadro generale appena tracciato, in questo contributo si cercherà di riflettere sulla effettiva validità di questo assunto, mostrando come l'accoglienza di indicazioni provenienti dalle scienze dell'educazione sia stata in alcuni casi piuttosto acritica e abbia sottovalutato alcune specificità caratterizzanti l'apprendimento di una L2 online.

2. Didattica e tecnologie: il ruolo delle teorie dell'apprendimento

Senza voler in questa sede ripercorrere il lungo rapporto tra tecnologie e didattica delle lingue e la narrazione che ne è stata fatta (Torsani 2014), ai fini di questo contributo è importante però indicare in quale direzione si sia orientata nel tempo la modalità didattica definibile con l'acronimo CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Questo perché, nell'insegnamento linguistico, l'uso del computer (e poi per estensione dei *device* mobili)³ è strettamente intrecciato con le teorie dell'apprendimento che si sono succedute e che nel tempo hanno avuto varia fortuna. Tale rapporto ha conosciuto un andamento altalenante per cui i presupposti delle teorie d'apprendimento e gli effettivi usi degli strumenti informatici in ambito linguistico sono risultati tra loro vicini o lontani in periodi diversi.

Con riferimento alla CALL, una categorizzazione generalmente accettata è quella di Warschauer (1996) che indica 3 periodi diversi⁴: il primo si colloca tra gli anni '60 e '70 del secolo scorso, quando la teoria dell'apprendimento che gode di maggiore credito è quella di tipo comportamentista (*Behavioristic CALL*); il secondo si afferma tra gli anni '80 e '90, parallelamente con l'approccio comunicativo (*Communicative CALL*); il terzo periodo è quello che arriva fino alle soglie degli anni 2000 e che prevede l'uso integrato di media di tipo diverso (*Integrative CALL*), cominciando a fare riferimento alle possibilità offerte dalla comunicazione mediata da computer.

Focalizzando l'attenzione sul ruolo del mezzo, se nel primo periodo la funzione di «macchina per insegnare» assunta dal computer (Porcelli, Dolci 1999: 25), si sposa perfettamente con le indicazioni di un insegnamento di tipo comportamentista, nel secondo periodo, al contrario, si fa evidente la separazione tra modalità di insegnamento e funzioni del supporto tecnologico: il computer, infatti, viene considerato secondo tre differenti punti di vista, ovvero come *tutor* (nell'accezione classica di “dispensatore di domande a correzione automatica”), come *stimolo* (per attivare l'interazione orale o scritta tra studenti) o come *strumento* (sottolineando l'importanza di risorse quali il correttore ortografico o il revisore grammaticale che servirebbero a migliorare le competenze degli studenti). In tutti i casi, tuttavia, non si trovano particolari punti di incontro con le indicazioni provenienti da un approccio comunicativo (Bax 2003).

Infine, il terzo periodo è caratterizzato da una precoce riflessione sull'uso della Rete come possibile canale per la comunicazione, quindi il computer viene visto prevalentemente come lo strumento che riesce a mettere in comunicazione soggetti diversi⁵.

Tornando alla relazione tra la CALL e le teorie dell'apprendimento, in letteratura si fa in genere riferimento alle teorie di impianto comportamentista, cognitivista e costruttivista che si affermano e hanno fortuna in periodi che si susseguono cronologicamente. Secondo alcuni

³ Sulla scelta di continuare ad usare l'acronimo CALL anche dopo la diffusione della Rete e delle tecnologie mobili si rimanda all'introduzione di Tomas, Renders, Waschauer (2013).

⁴ A queste tre fasi Davie, Otto Ruschoff (2013) ne aggiungono una quarta mettendo in più stretta relazione CALL e Web 2.0.

⁵ Si tratta del ruolo assunto anche nella didattica delle lingue dalla Comunicazione Mediata dal Computer (CMC), ampio settore di studi che analizza le caratteristiche, le forme e gli effetti della comunicazione tra due o più utenti con l'utilizzo del mezzo informatico.

autori⁶, un elemento caratterizzante l'*e-learning* consiste nella non reciproca esclusività di queste teorie che invece, in misura diversa, coesisterebbero: il comportamentismo, considerando l'apprendimento anche come una sequenza di momenti osservabili e valutabili, si rintraccia nell'importanza che l'*e-learning* attribuisce al *feedback* restituito agli studenti facilitando, in questo modo, la loro consapevolezza sugli apprendimenti conseguiti; i principi del cognitivismo, che considera l'apprendimento come un momento fondamentale individuale che coinvolge sensi e abilità cognitive nella processazione delle informazioni, sono invece rintracciabili nella possibilità di presentare contenuti multimodali, nel rispetto degli stili cognitivi e nel rispetto del ruolo della memoria.

Il costruttivismo, infine, è la teoria che ha trovato indubbiamente il riscontro maggiore nell'*e-learning* già a partire dagli anni novanta (Jonassen et al. 1995). La letteratura sul costruttivismo e le sue applicazioni nell'ambito dell'*e-learning* è molto ampia e pressoché tutti i lavori insistono su alcuni principi di base, sintetizzati di seguito:

- l'apprendimento è principalmente un processo sociale e collaborativo, non si limita ad essere un momento individuale;
- l'apprendimento è situato, strettamente interrelato al contesto. Si impara prevalentemente quando vengono affrontati problemi e situazioni concrete;
- il sapere viene "costruito". Questo significa che l'ampliamento della propria conoscenza non avviene, secondo un approccio fortemente trasmissivo, tramite una accettazione passiva di quello che viene detto dal docente, ma tramite lo scambio con i pari e con il docente.

La chiave di lettura costruttivista fa leggere l'apprendimento come un processo sociale (Varisco 2002) di "costruzione" della conoscenza, grazie alla collaborazione tra pari e al sostegno di docenti esperti. La materia oggetto di apprendimento, dunque, non viene più considerata prevalentemente come un insieme di nozioni chiaramente parcellizzabile e da disporre in gerarchia, né lo sviluppo delle competenze viene visto come un percorso da svolgersi prevalentemente in autonomia che implica un processo unidirezionale e trasmissivo dal docente esperto all'apprendente in formazione, quest'ultimo con un ruolo sostanzialmente passivo; l'apprendimento, al contrario, viene considerato prevalentemente come il risultato di una interazione con gli altri.

Ciò che le metodologie di insegnamento *e-learning* riprendono e rielaborano dalle teorie di stampo costruttivista è in primo luogo un principio per nulla nuovo e che risale per lo meno alle esperienze di stampo Deweyano: imparare facendo (*learning by doing*), collaborando con altri apprendenti nella convinzione che l'apprendimento collaborativo darà esiti migliori rispetto a quelli che si potrebbero ottenere lavorando autonomamente (Bonaiuti 2005).

Il ruolo della interazione⁷ tra soggetti in apprendimento, che dunque affonda le sue basi in periodi molto antecedenti all'uso delle tecnologie digitali, trova possibilità di esprimersi a pieno nell'*e-learning* e, più in generale, in tutta la Comunicazione Mediata dal Computer. Gli ambienti digitali in cui si realizzano le esperienze di apprendimento, infatti, forniscono gli strumenti per ampliare i vantaggi di un approccio collaborativo e interazionale: tutti i partecipanti possono interagire tra loro tramite strumenti di comunicazione di tipo sincrono

⁶ Secondo Ally (2008: 39) almeno nelle strategie: «behaviorist strategies can be used to teach the facts (what); cognitivist strategies, the principles and processes (how); and constructivist strategies to teach the real-life and personal applications and contextual learning».

⁷ L'interazione è un concetto estremamente vario che può essere osservato da diversi punti di vista (i soggetti coinvolti; il mezzo attraverso cui si realizza). Una definizione ampia ma sufficientemente esplicativa ci sembra la seguente: «reciprocal events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another» (Wagner 1994, pp. 8).

(chat e videochat) e asincrono (forum, mail, sistemi di messaggistica); inoltre, la comunicazione può essere di tipo “uno a uno” (un utente comunica con un solo altro utente); “uno a molti” (un utente comunica con un gruppo o con tutti gli altri utenti); “molti a molti” (gruppi di utenti comunicano tra loro). In questo modo gli apprendenti possono con maggiore facilità lavorare insieme alla realizzazione dei compiti che gli sono proposti.

In tutti i casi, l’interazione attiva tra soggetti che si ritrovano in una comunità di apprendimento online⁸ (Rivoltella 2005) è vista come il vero valore aggiunto, l’aspetto che più degli altri determina l’opportunità di realizzare forme di insegnamento in *e-learning*. Sebbene attivare e sostenere comunità di apprendimento rappresenti un compito difficile da realizzare e può avvenire soltanto se esistono determinate precondizioni⁹, le esperienze di insegnamento fondate su comunità di pratica online restituiscono risultati che non lasciano dubbi sulla loro validità ed efficacia (Trentin 2008).

3. Dall’*e-learning* alla didattica delle lingue online: una corrispondenza imperfetta

Quale è stata la posizione della glottodidattica di fronte alle indicazioni provenienti dalle scienze pedagogiche che, facendo particolare riferimento all’*e-learning*, insistono sulla validità di teorie dell’apprendimento incentrate su modalità di lavoro collaborativo? È evidente che in larga misura il modello pedagogico da esse suggerito è stato applicato anche alla didattica delle lingue online. Mettere in pratica questo passaggio tentando di declinare i principi costruttivisti nella didattica delle lingue online, ha significato sostanzialmente due cose: elaborare una didattica *task-based* (Ellis 2003) dove i *tasks* fossero esempi di apprendimento situato, coerenti quindi con le reali esigenze degli studenti di riutilizzare le proprie competenze in contesti sociali e mirati ad attivare strategie di *problem solving*; allo stesso tempo, cercare di attivare comunità di apprendimento al cui interno potesse risultare massima la densità degli scambi comunicativi.

L’accoglienza dei principi teorici costruttivisti e il tentativo di dare forma a metodologie con essi coerenti non ha tuttavia prodotto, alla prova dei fatti, gli stessi risultati evidenziati da altre esperienze di didattica *e-learning*. A determinare lo scarto tra principi teorici e la loro effettiva applicabilità, ha molto contribuito, a nostro avviso, la tendenza a considerare la didattica delle lingue online come un processo tutto sommato omogeneo e assimilabile ad altre forme di *e-learning*, senza tener conto invece degli aspetti di differenziazione già citati nel par.1 e delle specificità che l’insegnamento linguistico presenta rispetto all’insegnamento di altre discipline. Nei prossimi paragrafi vengono dunque esaminati alcuni elementi caratterizzanti i percorsi di apprendimento linguistico online che maggiormente sembrano determinare questo scollamento.

3.1. Il ruolo della comunicazione asincrona

La libertà dai vincoli temporali e spaziali rappresenta probabilmente l’elemento più vantaggioso dell’*e-learning*¹⁰.

⁸ Estensione di un tipo di comunità, quella di pratica (Lave, Wenger 2002), già definita in ambito costruttivista.

⁹ Calvani (2005) indica le seguenti: mancanza di accesso e confidenza tecnologica del tutto assente o assai scarsa; assente o scarsa disponibilità a collaborare (atteggiamento competitivo, ostilità preconcetta); totale mancanza nel dominio in questione; differenza troppo ampia di *expertise* tra i partecipanti; natura del compito che di per sé non si presta alla collaborazione.

¹⁰ È stato osservato, comunque, che la comunicazione a distanza risulta quasi inversamente proporzionale alla ricchezza della modalità di interazione che è possibile realizzare: «The higher and richer the form of communication, the more restrictions are placed upon independence» (Anderson 2008, pp. 55). Va aggiunto, tuttavia, che secondo lo schema presentato da Anderson, le video conferenze raggiungono quasi la stessa ricchezza di comunicazione della interazione faccia a faccia mantenendo un alto grado di indipendenza da vincoli di spazio.

Assenza di vincoli significa libertà da parte di ciascuno studente di poter fruire dei contenuti nelle modalità che preferisce, secondo le proprie esigenze e i propri ritmi di apprendimento, rispettando, ai fini del buon andamento del corso, le indicazioni sullo svolgimento dei *tasks* da svolgere in forma collaborativa e delle attività che vengono indicate dal docente. Nei corsi di lingua totalmente online questa libertà è garantita dalla modalità asincrona che riguarda sia la fruizione dei contenuti che le interazioni tra gli appartenenti alla comunità di apprendimento nelle varie direzioni: tra singoli apprendenti, tra gruppi, tra apprendenti e docente. Osservando però più da vicino questa situazione, se ne rilevano alcuni evidenti limiti. Va detto innanzi tutto che questo tipo di comunicazione si realizza prevalentemente in linee di discussione su forum¹¹ (Jafrancesco 2014) nella maggior parte dei casi dedicate alle richieste di informazioni o alle richieste di approfondimento sui contenuti linguistici. In questi canali di comunicazione, la partecipazione all'interno dei corsi risulta di solito piuttosto scarsa. A titolo di esempio, si riporta nella tabella seguente (Tab. 1) il numero di interventi registrati nei forum dei corsi online – sono stati presi in considerazione 4 corsi per ciascun livello – realizzati dall'Università per Stranieri di Siena nel periodo 2020-2021.

Livelli dei corsi	Numero studenti	Interazioni di contenuto
Livello A1/A2	38	2
Livello B1	27	52
Livello B2	13	27
Livello C1	11	41

Tab. 1. Interventi su forum in corsi online.

Come si può notare, all'interno dei corsi (divisi in 5 Unità di lavoro per la durata di 10 settimane), il totale degli interventi didattici¹² è molto basso, quasi praticamente inesistente a livelli elementari e aumenta leggermente ai livelli più alti. In ogni caso, sebbene i corsi abbiano previsto anche strumenti di comunicazione diversi dai forum, il numero dei messaggi elaborati resta comunque molto basso.

Se si osserva il solo dato quantitativo, la situazione è sostanzialmente diversa nei corsi massivi e, del resto, non potrebbe essere altrimenti considerato il numero di studenti iscritti non paragonabile a quello dei normali corsi online. Se prendiamo in esame il MOOC di italiano L2 *Introduction to Italian* il numero di interazioni su forum è nell'ordine delle migliaia, ma per interpretare correttamente questo dato occorre considerare almeno due aspetti: il primo è che, comunque, il numero di partecipanti alle interazioni è molto inferiore rispetto al numero complessivo degli iscritti al corso (Villarini 2020); il secondo è che, oltre alla percentuale consistente di messaggi che non ricevono risposta, anche le interazioni si esauriscono nel giro di pochissimi scambi, sono condotte da un numero piuttosto limitato di utenti (in molti casi studenti esperti che assolvono quasi alla funzione di *tutor*) – per quanto il numero tenda a crescere durante le settimane in cui è articolato il corso (Puglisi 2021) –, e per di più fanno spesso uso dell'inglese come lingua franca (La Grassa, Villarini in stampa).

Come si può spiegare questo uso modesto o comunque poco mirato della comunicazione su forum? Il comportamento interazionale è un elemento di notevole differenza tra chi segue i

¹¹ L'uso del forum è evidente soprattutto in *Learning Management System* (LMS). In ambienti digitali di tipo più "aperto" la comunicazione può avvenire mediante sistemi di messaggistica in parte diversi che permettono una più agevole integrazione nell'uso del canale scritto e orale, per esempio tramite commenti vocali all'interno di documenti condivisi. Restando, tuttavia, fortemente spostata verso il polo asincrono, su questo piano l'ambiente digitale non ci sembra essere elemento di significative differenze.

¹² Sono quindi esclusi quelli di mera comunicazione di servizio e fatica (saluti, presentazioni, ringraziamenti).

corsi di lingua e chi svolge online corsi di altro tipo¹³. Negli scambi che si realizzano in altri corsi online, diversi da quelli di L2, la dimensione asincrona e la conseguente dilazione dei tempi di interazione non sembrano inficiare il proseguimento del lavoro che può autonomamente fare lo studente. Parallelamente, poi, la comunicazione asincrona su forum può favorire il pensiero argomentativo, sviluppare la capacità comprensione e sintesi e risulta in questo modo funzionale allo svolgimento delle attività in forma collaborativa. La comunicazione asincrona permette inoltre l'approfondimento dei contenuti consentendo la consultazione di fonti online¹⁴. In generale, se ben gestita, da parte delle figure esperte che intervengono nel corso dà luogo a interazioni frequenti e significative.

Al contrario, nei forum dei corsi di lingua la comunicazione è spesso legata al superamento di un *impasse* comunicativo: gli studenti intervengono sui forum per avere chiarimenti sui testi o sulle attività che stanno svolgendo (allo stesso modo in cui in classe si fa una domanda su un testo che si sta ascoltando o leggendo) e la mancata risposta immediata, di fatto, rende inutile porre il quesito.

La stessa condizione si può presentare nei forum in cui si prova a proporre forme di riflessione metalinguistica, sulle regole grammaticali in primo luogo, o su altri aspetti della lingua: anche in questo caso, non poter fare affidamento su una interazione sincrona rende pressoché impossibile o comunque del tutto innaturale (perché dilatato in un tempo non definibile) lo svolgimento delle fasi comunemente seguite nel percorso di insegnamento linguistico: l'elicitazione di ipotesi, lo scambio di opinioni tra studenti, la verifica delle proposte emerse sul funzionamento della struttura linguistica oggetto di riflessione, ecc.

Non si intende con questo affermare che la comunicazione asincrona inibisca di per sé l'apprendimento linguistico. Broke (2012), ad esempio, conduce uno studio che ne mette in evidenza potenzialità e vantaggi in termini di *noticing* dell'input, assunzione del rischio, maggiore esposizione alle varietà linguistiche. Bisogna considerare, però, che nel suo caso si tratta sempre di interazioni scritte che avvengono tra studenti inseriti in un contesto di apprendimento formale in presenza in cui l'uso delle tecnologie svolge un ruolo prevalentemente integrativo.

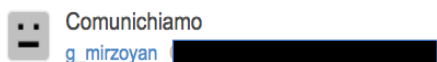
In definitiva, dunque, la diversa incidenza della comunicazione asincrona nei forum dei corsi di lingua risulta un rilevante elemento differenziale rispetto ad altri corsi disciplinari.

3.2. Il peso della comunicazione tra pari nella realizzazione dei task

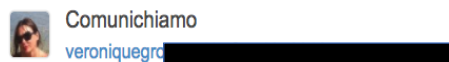
Un altro punto di distanza tra le indicazioni delle teorie dell'apprendimento a cui si è fatto riferimento e la loro concreta applicabilità nella didattica delle lingue online è dato dalla resistenza ad accettare forme di interazione tra pari quando si chiede di realizzare un *task* in forma collaborativa. Il *task* nei corsi di lingua online consiste nella quasi totalità dei casi in un compito di scrittura. Si osservi il seguente esempio (Fig. 1) relativo alla richiesta di scrittura di un dialogo in forma collaborativa.

¹³ Nella nostra esperienza lo scarto appare evidente con chi segue Master o corsi di specializzazione in glottodidattica. In questi casi la comunicazione tra gli studenti è incomparabilmente più densa.

¹⁴ Il forte peso della ricerca delle fonti di conoscenza all'esterno della comunità e dell'ambiente di apprendimento, uno dei pilastri della teoria connettivista a cui si accennerà nel § 4, sintetizzabile nella frase «the pipe is more important than the content within the pipe» (Siemens 2005: 9), trova conferma nello svolgimento dei corsi in modalità e-learning.



Ho scritto il dialogo telefonico tra Bianca e il fidanzato Peter.
 P. Pronto?
 B. Ciao, Peter!
 P. Ciao, Bianca!
 B. Ho buone notizie. Ho trovato i biglietti aerei economici - andata e ritorno. Il volo diretto Monaco di Baviera - Firenze, andata 22-Ott., ritorno 29-ott.



B: Pronto tesoro! Mi senti?
 P: Ciao, amore! Sì, ti sento bene, ti ascolto!
 B: Allora, ho trovato su eDreams un volo Monaco di Baviera-Firenze con la Swiss Air.
 P: Ok, e prezzo e orari?
 B: Dunque, il biglietto costa 172,45 euro per passeggero, andata e ritorno. Il viaggio dura 4 ore e 35 minuti, con un scalo di due ore e trenta minuti a Zurigo. Il aereo parte da Monaco di Baviera alle 13.50 e arriva a Zurigo alle 14.45 e poi, parte da Zurigo alle 17:15 e arriva a Firenze alle 18:25.

Fig. 1. Task – livello elementare.

La scrittura cooperativa e collaborativa¹⁵ apporta notevoli vantaggi nella didattica online e, potenzialmente, anche nella didattica di una L2 (Fallani, Troncarelli 2018) perché valorizza il processo di apprendimento che si realizza tramite l'interazione. Nell'esempio riportato è evidente, invece, la resistenza alla collaborazione con i compagni per la scrittura di un unico testo a favore della redazione di testi del tutto distinti. I motivi che determinano questo atteggiamento piuttosto comune, andrebbero meglio indagati; è probabile che abbiano una loro incidenza i fattori affettivi che fanno percepire un intervento su un testo non scritto in prima persona come invasivo e indirizzano l'apprendente verso la scrittura autonoma. Questo atteggiamento di evitamento dell'interazione si riscontra non solo nella realizzazione di testi, ma più in generale anche in altre attività che richiedono lo svolgimento collaborativo, come per esempio la valutazione tra pari della produzione monologica orale dei compagni di corso.

Occorre dire, comunque, che quello descritto non rappresenta un atteggiamento indifferenziato e può dipendere da diversi fattori tra cui il livello di competenza. Gli studenti con modeste competenze linguistico-comunicative mostrano evidenti resistenze, mentre gli studenti di livello avanzato possono con maggior facilità comportarsi in maniera diversa, molto più vicina alla modalità collaborativa. Si osservi la figura seguente (Fig. 2) in cui, a studenti di italiano L2 di livello competente, viene richiesto di elaborare in forma collaborativa un testo descrittivo (descrizione di un quadro):

¹⁵ Per una distinzione tra *cooperazione* e *collaborazione* in rete si rimanda a Trentin (2004).

I protagonisti della scena sono San Paolo, il cavallo e un uomo vecchio. Gesù non è presente ma la luce, **abituale protagonista** nei quadri di Caravaggio, rappresenta Gesù che evita che il cavallo calpesti Saulo. Le tonalità vanno **del** crema e marrone **nel** cavallo **al** arancione che si distingue nella tunica di Saulo.

Anche se siamo davanti ad un dipinto straordinario **ed** completamente unico, è importante notare che questo episodio del nuovo testamento è un classico nella storia dell'arte e sono stati tantissimi gli artisti che hanno riprodotto questa scena sia prima oppure **poi** di questo capolavoro di Caravaggio. Anzi, il proprio Caravaggio ha confezionato due dipinti della stessa scena, questo qui che si trova nella basilica di Santa Maria del Popolo ed un altro che si conserva nella collezione Odescalchi Balbi. Il segreto del successo di quest'opera tra il pubblico del momento è semplice: Caravaggio sfugge dalle composizioni grandiose mediante l'introduzione di personaggi popolari, come il vecchio. In questo modo tenta di avvicinare il mondo religioso a la quotidianità della gente del momento e riesce a creare un sentimento di identificazione tra l'opera ed il pubblico.

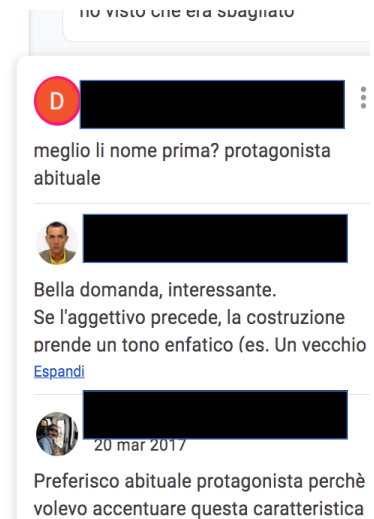


Fig. 2. Task – livello competente.

L'esempio riporta uno scambio di natura metalinguistica in forma scritta. Il primo studente interviene commentando una porzione di testo non scritto da lui e facendo una domanda sulla posizione dell'aggettivo all'interno di una frase (*Meglio il nome prima?*). La proposta di cambiamento trova risposta da parte del tutor che interviene con una articolata spiegazione metalinguistica; la seconda studentessa, autrice della porzione di testo, interviene a sua volta ribadendo la propria personale scelta stilistica (*Preferisco "abituale protagonista" perchè volevo accentuare questa caratteristica*).

È evidente dunque che l'interazione scritta tra pari nella realizzazione di un *task*, soprattutto se gli scambi sono incentrati sulla riflessione metalinguistica, è molto più facilitata tra studenti di livello avanzato che hanno già acquisito gli strumenti per poter riflettere su questi aspetti, mentre risulta di più difficile attuazione a livelli bassi di competenza.

3.3. La percezione degli studenti

Oltre che dai dati e dagli esempi che sono stati presentati, il peso ridotto delle forme di interazione e collaborazione, fortemente auspiccate, invece, dalle teorie di tipo costruttivista, viene confermato anche dalle percezioni rilevate dagli studenti sulla base di indagini svolte durante corsi di lingua realizzati interamente online¹⁶ in diversi ambienti di apprendimento: corsi formali su piattaforme LMS; corsi informali su ambienti "aperti", corsi MOOC. Presentiamo di seguito alcuni dati.

Una indagine svolta su 50 studenti di differenti livelli che hanno frequentato corsi di lingua italiana online si è incentrata, tra le altre cose, sulla valutazione del tipo di attività proposte¹⁷: mentre sulle attività da svolgere in autoapprendimento l'84% dichiara che erano *adeguate*, il 12% che erano *poche* e il 4% che erano *molte* (Graf. 1), sulle attività da svolgere con i compagni una percentuale un po' più alta (86%) dichiara che erano *adeguate* e una percentuale comunque significativa del 10% che erano *troppe* (Graf. 2).

¹⁶ Nei corsi di lingua *blended*, che prevedono una modalità di erogazione mista in presenza e a distanza, la tendenza ad accettare forme di lavoro collaborative sembra invece molto diversa. Questo potrebbe essere determinato da motivi legati alla più rilevante «social presence» (Garrison et al. 2000) utile a creare legami forti nella comunità di apprendimento.

¹⁷ I corsi sono stati realizzati sulla base di una progettazione mista per obiettivi e per compiti (Troncarelli 2011) e hanno pertanto previsto attività da svolgere sia in autoapprendimento, sia in forma collaborativa.



Graf. 1. Giudizio sulle attività in autoapprendimento.



Graf. 2. Giudizio sulle attività collaborative.

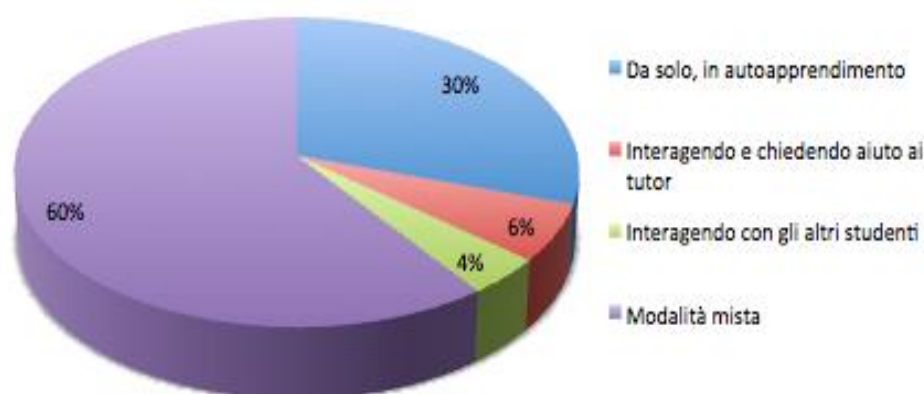
È improbabile che gli studenti si esprimano con giudizi molto polarizzati su questo tema e, infatti, le differenze di percezione tra le attività in autoapprendimento rispetto a quelle da svolgere in forma collaborativa non sono eclatanti. Tuttavia, anche questo modesto scarto tende a confermare la percezione di una maggiore problematicità nello svolgimento di attività collaborative online in modalità asincrona; d'altra parte una percentuale più alta di studenti avrebbe gradito un numero ancora maggiore di attività in autoapprendimento.

Una seconda indagine è stata successivamente svolta coinvolgendo invece 68 studenti di vari livelli che hanno liberamente agito in un ambiente digitale diverso, un *Content Management System (CMS)* "aperto", utilizzando: materiali didattici organizzati in forma di Unità Didattiche Digitali¹⁸ (Fallani *et al.* 2019; La Grassa 2021a) in cui viene dato ampio spazio alle attività in autoapprendimento; schede di approfondimento su aspetti linguistico-comunicativi; materiali organizzati in Unità Didattiche più ampie che prevedevano anche attività collaborative.

¹⁸ Per una presentazione più completa dei risultati di questa sperimentazione rimandiamo a La Grassa (2019).

Alcuni dati interessanti sono stati raccolti utilizzando il sistema *Hotjar*, un sondaggio sul gradimento delle attività svolte che appariva agli studenti in forma di *pop up*, una piccola finestra sullo schermo, durante la loro navigazione. I sondaggi compilati mostrano apprezzamento soltanto relativamente alle risorse organizzate in Unità Didattiche Digitali (52% dei rispondenti) e alle schede di approfondimento (48% dei rispondenti), materiali da fruire fondamentalmente in maniera autonoma. Nessuna risposta, invece, è stata fornita sul gradimento delle più ampie Unità Didattiche che, come si è detto, prevedevano lo svolgimento di compiti in modalità collaborativa.

Una ulteriore rilevazione è stata svolta con i questionari somministrati alla fine dell'esperienza di apprendimento sulle modalità di lavoro preferite (Graf. 3). Dai questionari emerge che il 60% dei rispondenti preferisce una modalità mista, che cioè integri l'apprendimento autonomo e quello che prevede le interazioni con il tutor e con gli altri membri della *community*. Un dato che sorprende particolarmente, tuttavia, è quello che indica una preferenza esclusiva per la modalità di lavoro in autoapprendimento: si tratta infatti di una percentuale molto rilevante (30%) che assume un peso ancor più significativo se paragonato alla percentuale di chi dichiara di preferire un lavoro basato prevalentemente sulla interazione con i tutor (6%) e di chi segnala di preferire il lavoro basato sulla interazione con gli altri studenti (4%).



Graf. 3. Modalità di lavoro preferite.

L'ultimo caso che prendiamo in considerazione è quello dei MOOC che, come è noto, si svolgono in particolari contesti di apprendimento con migliaia di studenti. Con riferimento al già citato MOOC di italiano L2 *Introduction to italian*, un dato di notevole interesse, che riprendiamo da Villarini (2017), riguarda la tipologia di attività che sono risultate maggiormente gradite: ai primi posti si trovano infatti quelle da fare in autoapprendimento (*guardare i video, fare esercizi, leggere i testi*) e solo agli ultimi quelle interazionali (*discutere con gli altri apprendenti; dare e ricevere consigli sui compiti*). Anche in questo caso, pertanto, emerge un atteggiamento degli apprendenti che sembra rivolto prevalentemente verso forme di apprendimento autonomo e poco collaborativo.

Dai dati presentati emerge quindi che l'atteggiamento tendente a un apprendimento autonomo non è episodico, ma trasversale ai contesti di apprendimento (LMS, ambienti "aperti", piattaforme MOOC), per quanto occorra fare delle necessarie distinzioni soprattutto

in base al livello di competenza e, aspetto ancora non indagato, in base alla tipologia del corso (interamente online o *blended*).

4. Per un rapporto virtuoso tra didattica delle lingue e scienze dell'educazione

Fino ad oggi nel campo della didattica delle lingue online sono state accolte teorie e modelli pedagogici ritenuti validi ed efficienti perché tali si sono dimostrati nella didattica in presenza e in altre esperienze di *e-learning*. Tuttavia, i dati che abbiamo presentato, sembrano anche dare indicazioni diverse.

Per quanto la didattica delle lingue copra un'area di studio ampia e con confini poco rigidi, come si evince dalle questioni terminologiche ancora aperte¹⁹, alcuni criteri definitori dello statuto epistemologico della disciplina sono comunque condivisi. Tra questi, sicuramente, il fatto che essa riprenda da altre aree del sapere i propri principali parametri di riferimento. Altrettanto condivisa, tuttavia, è la necessità che la disciplina sappia cogliere e reinterpretare autonomamente i risultati delle scienze con cui si rapporta. Con riferimento a questo processo di osservazione e reinterpretazione, un dibattito partecipato si è avuto recentemente sul rapporto che dovrebbe instaurarsi tra la glottodidattica e la linguistica acquisizionale, discipline limitrofe e apparentemente «concorrenti» (Vedovelli, Casini 2016: 19). In questo caso, una volta riconosciute le affinità e le distanze sul piano epistemologico (Grassi 2008), l'esito auspicabile è quella di una «didattica acquisizionale» (Vedovelli, Villarini 2003: 277), settore di intersezione in cui la glottodidattica fa tesoro dei risultati ottenuti in ambito acquisizionale anche per l'elaborazione dei propri strumenti operativi e a sua volta possa suggerire nuove aree di indagine sulla base delle esigenze rilevate in contesti educativi.

Seguendo l'esempio di questo scambio paritetico e biunivoco che dovrebbe instaurarsi tra discipline con statuti epistemologici distinti si ritiene che, anche alla luce dei dati esposti in questo contributo, si debba continuare ad operare allo stesso modo su più fronti.

Quale relazione, dunque, è auspicabile instaurare tra le scienze dell'educazione e la didattica delle lingue in contesto online? La scelta di assumere anche per la didattica delle lingue online un modello educativo improntato fortemente ad un approccio collaborativo, come sostenuto da teorie dell'apprendimento di natura costruttivista, è stata probabilmente determinata da una visione eccessivamente omogeneizzante, da un lato a situazioni proprie della didattica in presenza, e dall'altro a forme di *e-learning* adottate per l'insegnamento di altre discipline che si sono rivelate efficaci. Mantenendo ferma l'idea per cui l'intelligenza collettiva assume nell'apprendimento un portato maggiore rispetto all'apprendimento di un singolo, non ci si potrà tuttavia limitare a magnificare il potenziale offerto dalle tecnologie per mettere in connessione apprendenti, docente e contenuti esterni, ma occorrerà verificare in che modo, in quali situazioni e fino a che punto tale connessione potrà essere attivata e sostenuta nella didattica delle lingue online. Si ritiene che le scienze dell'educazione possano e debbano contribuire alla elaborazione di modelli pedagogici specifici in contesti digitali, tenendo però conto delle particolari caratteristiche che in tali contesti possono emergere e che, per la didattica delle lingue, si è cercato di esemplificare in questo contributo.

I modelli pedagogici, inoltre, dovrebbero ovviamente essere progettati, sperimentati, valutati ed eventualmente rimodulati all'interno di uno scambio multidirezionale tra glottodidattica e scienze dell'educazione in cui si dovrebbero inserire anche le scienze neuro e psicolinguistiche che potranno dare indicazioni, per esempio, sui processi di attenzione, le modalità di fruizione dei testi a video (Geri, Winer, Zaks 2017), la ritenzione in memoria delle informazioni, il carico cognitivo richiesto nello svolgimento di determinate attività (Bonaiuti et

¹⁹ Per approfondimenti su questo tema e sulle distinzioni terminologiche della disciplina rimandiamo a Vedovelli, Casini (2016) e Balboni (2012).

al. 2017). La glottodidattica, in questo quadro dovrebbe in primo luogo fornire il “banco di prova” per la sperimentazione di tali modelli e, al contempo, considerata la posizione di osservazione privilegiata dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico, farsi promotrice di nuove domande di ricerca da porre alla comunità scientifica per risolvere le criticità che emergono. Con riferimento alla didattica online, ad esempio, una istanza emergente è la richiesta di avere tecnologie che consentano, in qualche misura, di attivare processi di riflessione sulla lingua di tipo induttivo anche in mancanza della compresenza sincrona di un gruppo classe²⁰. In questo modo si eviterebbe la condizione di applicare tecnologie inadeguate (perché non pensate per l'apprendimento linguistico) che fanno riferimento a paradigmi glottodidattici superati (Troncarelli 2016).

Altra esigenza è quella di incentivare l'interazione orale, aspetto tradizionalmente sacrificato nella didattica online. In questo caso la questione è più complessa perché si tratta di trovare soluzioni efficaci tenendo conto di una premessa invariabile: lo sviluppo dell'interazione orale è data dalla compresenza in sincrono di più soggetti. Ciò non di meno, forme di interazione orale con strumenti digitali sono già possibili e in questo senso risulterà cruciale il contributo attivo di quanti si occupano di linguistica educativa se si vogliono dare spiragli di successo ad esperienze tutte sbilanciate sul polo tecnologico e tuttavia destinate a fallire se considerano la comunicazione come un evento il cui sviluppo sia largamente predeterminabile (Pinker 2007).

Inoltre, per i motivi che sono stati esposti, si ritiene che valga la pena sperimentare anche modalità di didattica alternative, che adottino modelli operativi specificamente pensati per contesti digitali (La Grassa 2021a) e che alternino sapientemente attività da svolgere singolarmente con attività di tipo collaborativo, queste ultime da proporre nei casi in cui l'organizzazione dei contenuti e le condizioni di contesto le potranno rendere effettivamente praticabili ed efficaci. A questo proposito si ritiene utile fare qui riferimento a una teoria dell'apprendimento²¹ che sta conoscendo una fortuna rilevante, ovvero quella connettivista (Simens 2005; Downes 2008), l'unica ad essere una teoria “nativa digitale”, in quanto elaborata dopo la diffusione di massa della Rete e, inevitabilmente, ispirata e condizionata da essa. L'apporto di questa teoria all'apprendimento delle lingue meriterebbe una trattazione approfondita ma, limitandoci strettamente ai suoi aspetti che entrano in relazione con i temi trattati in questo contributo, si segnala il peso molto più rilevante attribuito alle scelte autonome dell'apprendente che sarebbero in ambienti digitali molto meno eterodirette da un educatore “imposto”. In particolare, il connettivismo afferma l'importanza fondamentale della competenza nella ricerca e selezione di fonti di conoscenza presenti in Rete, il ruolo della interattività con i contenuti digitali, nonché la scelta di entrare in relazione e comunicazione, sulla base dei propri interessi, con utenti della Rete non necessariamente coincidenti con i compagni di un ambiente di apprendimento formale. È ancora tutta da esplorare la reale possibilità di adottare i principi di tale teoria a un contesto educativo tradizionale²² come quello scolastico e sono molti i punti da verificare alla prova dei fatti. Ad ogni modo, si ritiene che la visione di un apprendimento realizzato mediante una sintesi tra il libero utilizzo delle risorse di Rete e la scelta autodiretta dei contenuti e dei soggetti con cui interagire dando vita a una comunità di apprendimento, possa risultare coerente almeno con alcuni contesti di apprendimento linguistico online.

²⁰ In questa direzione, alcune indicazioni sono presenti in La Grassa (2017) per la didattica della grammatica e in La Grassa (2021b) per la didattica del lessico.

²¹ Per quanto stia conoscendo vasta diffusione non mancano letture critiche - si veda la sintesi in Kop, Hill (2008) secondo cui il connettivismo non dovrebbe essere considerato una vera e propria teoria in quanto, tra le altre cose, il suo portato di innovazione rispetto a teorie preesistenti come quella costruttivista sarebbe tutto sommato trascurabile.

²² Alcune riserve sull'adozione di questa teoria in contesto scolastico sono espresse da Calvani (2009).

La didattica delle lingue online fornisce nuova linfa vitale non solo “endogena” alla Linguistica Educativa, costringendola a riflettere sulla effettiva adeguatezza dei modelli teorici e metodologici e sui modelli operativi già adottati per i contesti in presenza, ma allo stesso tempo ravviva la sua natura intrinsecamente multidisciplinare spingendola a dialogare in maniera allo stesso tempo interlocutoria e propositiva con le scienze dell’educazione, in primo luogo, e con i settori di studio che si occupano dello sviluppo delle tecnologie digitali, strumenti fondamentali per la realizzazione di pratiche di educazione linguistica in nuovi contesti di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Ally M., 2018, “Foundations of Educational Theory for Online Learning”, in Terry Anderson (a cura di), *The Theory and Practice Of Online Learning*, Edmonton, AU Press.
- Balboni P. E., 2012, “Educazione linguistica Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista”, in *EL.LE*, 1 (1), pp. 9-31.
- Bax S., 2003, “CALL - past, present and future”, in *System*, 31 (1), pp. 13-28.
- Blake R., 2009, “The use of technology for second language distance learning”, in *The Modern Language Journal*, 93, pp. 822-835.
- Bonaiuti G., 2005, *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*, Firenze, Florence University Press.
- Bonaiuti G. (a cura di), 2006, *E-Learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete tra formale e informale*, Trento, Erickson.
- Bonaiuti G., Calvani A., Menichetti L., Vivianet G., 2017, *Le tecnologie educative*, Roma, Carocci.
- Broke M., 2012, “Why Asynchronous Computer-Mediated Communication (ACMC) Is a Powerful Tool for Language Learning”, in *Open Journal of Modern Linguistics*, 2 (3), pp. 125-129.
- Calvani A., 2009, “Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?” in *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4 (1), pp.247-252.
- Calvani A., 2005, *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento, Erickson.
- Cheawjindakarn B., Suwannatthachote P., Theeraroungchaisri A., 2012, “Critical Success Factors for Online Distance Learning in Higher Education: A Review of the Literature”, in *Creative Education*, 3, pp. 61-66.
- Downes S., 2008, “Places to go: Connectivism & connective knowledge”, in *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (1), pp.1-6.

- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Jafrancesco E., 2014, "Forum e Wiki per lo sviluppo della produzione scritta", in Ivana Fratter, Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Roma, Aracne, pp. 227-256.
- Jonassen D., Davidson M., Collins M., Campbell J., Bannan Haag B., 1995, "Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education", in *American Journal of Distance Education*, 9 (2), pp. 7-26.
- Fallani G., 2020, "Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'*open web*", in Andrea Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini, pp. 137-161.
- Fallani G., Penge S., Tettamanti P., 2019, "An agnostic monitoring system for Italian as second language online learning" in *JE-LKS*, 15, pag. 13-26.
- Fallani G., Troncarelli D., 2018, "Strategie e risorse per lo sviluppo dell'abilità di scrittura accademica in italiano L2", in Elisabetta Jafrancesco (a cura di), *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*, Siena, Becarelli pp. 107-134.
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W., 2000, "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education", in *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 1-19.
- Geri N., Winer A., Zaks, B., 2017, "Challenging the six-minute myth of online video lectures: Can interactivity expand the attention span of learners?", *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 5, pp. 101-111.
- Graham D., Otto S., Rüschoff B., 2013, "Historical perspectives on CALL", in Michael Tomas, Hayo Renders, Waschauer Mark (a cura di), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Londra/New York, Bloomsbury, pp. 19-38.
- Grassi R., 2008, "Dalla linguistica acquisizionale alla Didattica acquisizionale: una strada percorribile?", in Rosella Bozzone Costa, Roberta Grassi, Chiara Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Perugia, Guerra, pp. 9-20.
- Kop R., Hill A., 2008, "Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?", in *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9 (3), pp. 1-13.
- La Grassa M., 2021a, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale*, *EL.LE* 10 (1), pp. 29-52.
- La Grassa M., 2021b, "L'uso dell'Unità Didattica Digitale per lo sviluppo della competenza lessicale", in Elisabetta Jafrancesco, Matteo La Grassa (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'Italiano L2*, Firenze, Firenze University Press, pp.109-133.

- La Grassa M., 2019 “*Autonomia e collaborazione: due parole chiave nella didattica dell’italiano online*”, in Benedetta Aldinucci, Valentina Carbonara, Giuseppe Caruso, Matteo La Grassa, Cèlia Nadal, Eugenio Salvatore (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Unistrasi Press, pp. 563-574.
- La Grassa M., 2017, “Il ruolo delle tecnologie educative nella didattica della grammatica in italiano L2” in *Mosaic*, 12 (1), pp. 93-113.
- La Grassa M., Villarini A., in stampa, “Teaching Italian Using MOOCs”.
- Lave J., Wenger E., 2002, “Legitimate peripheral participation in communities of practice”, in Roger Harrison, Fiona Reeve, Ann Hanson, Julia Clarke (a cura di), *Supporting Lifelong Learning Volume 1 Perspectives on learning*, London and New York, RoutledgeFalmer, pp. 111-126.
- Pinker S., 2007, *The language instinct. How the mind create language*, NewYork/London/Toronto/Sydney, Harper Perennial Modern Classics.
- Pireddu M., 2014, *Social Learning. Le forme comunicative dell’apprendimento*, Milano, Guerini scientifica.
- Porcelli G., Dolci R., 1999, *Multimedialità e insegnamenti linguistici. Modelli informatici per la scuola*. Torino, Utet.
- Puglisi A., 2021, *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*, Pisa, Pacini.
- Rivoltella P. C. (a cura di), 2006, *E-tutor. Profilo, metodi e strumenti*, Roma, Carocci.
- Salaberry M. R., 2001, “The Use of Technology for Second Language Learning and Teaching: A Retrospective”, in *The Modern Language Journal*, 85, pp. 39-56.
- Siemens G., 2005, “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”, in *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, pp. 3-9.
- Tomas M., Renders H., Waschauer M., 2013, *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Londra/New York, Bloomsbury.
- Torsani S., 2014, “La controversia storiografica sulle glottotecnologie. Una rivisitazione”, in *EL.LE*, 3 (2), pp. 259-278.
- Trentin G., 2008, *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.
- Trentin G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Milano, Franco Angeli.

- Troncarelli D., 2016, “Nuovi e vecchi paradigmi nell’insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete”, in Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 42-60.
- Troncarelli D., 2011, “Percorsi per l’apprendimento dell’italiano L2 online”, in Tommaso Minerva, Luigi Colazzo (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione. Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning*, Milano, Ledizioni LediPublishing, pp. 885-893.
- Varisco B. M., 2002, *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M., Casini S., 2016, *Che cos’è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze didattiche nei materiali di italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*, in Anna Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l’italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci, pp. 270-304.
- Villarini A., 2020, “I MOOC per la didattica delle lingue straniere: storia, contenuti e pubblici di riferimento”, in Andrea Villarini A. (a cura di), *Insegnare l’italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini, pp. 7-36.
- Villarini A., 2017, “La didattica delle lingue per grandi numeri di apprendenti”, in *Italiano a stranieri*, 22, pp. 3-8.
- Villarini A., 2016, “Il docente di lingua e cultura italiana online: nuove competenze, nuove prospettive, nuovi strumenti”, in Matteo La Grassa, Donatella Troncarelli (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Siena, Becarelli, pp. 61-79.
- Wagner E. D., 1994, “In support of a functional definition of interaction”, in *The American Journal of Distance Education*, 8(2), pp. 6-26.
- Warschauer M., 1996, “Computer Assisted Language Learning: an Introduction”, in Sandra Fotos (a cura di), *Multimedia language teaching*. Tokyo, Logos Interna, pp. 3-20.

La motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 nella prospettiva della teoria dei sistemi dinamici complessi

Yahis Martari
Università d Bologna
yahis.martari@unibo.it

Abstract

Many studies suggest that the motivation - as well as the other constitutive factors of language acquisition and teaching - can be interpreted within the epistemological framework of complexity theory (TC) (Hiver and Papi 2019; Dörnyei et al. 2015; Ortega and Han 2017; Larsen-Freeman 1997, 2006; Martari 2021). In the first part of this paper, we describe the motivation in second language acquisition as a dynamic model. Secondly, we briefly observe some key elements of CT in relation to applied linguistics and educational linguistics. In the third part, we analyze a case study evaluating the learning experience of Italian as a second language described by seven adult learners during structured interviews. Unlike other research on this topic, the aim of this study is to reflect on the complex dimension of motivational processes in relation to the following elements of CT: a) the ecosystemic and dynamic vision of motivation to learn; b) the complex relation of self-similarity and the feedback loops; c) the emergence of the motivation to learn from the interaction between different levels of linguistic and social perception of self. Through the analysis of the interviews we observe how language learning is constantly set in an ecological framework in which learning and acquisition are in relation with the communicative (cultural, social and affective) ecosystem of the human subject.

Parole chiave

Motivazione; Italiano L2; Teoria della complessità

1. Introduzione

Esiste certamente una “epistemologia glottodidattica della complessità” (Balboni 2015: 7), che in varie declinazioni e con differenti obiettivi ha influenzato la ricerca nel campo edulinguistico (Van Lier 2008, Ortega e Han 2017, Martari 2021) e in quello acquisizionale (Larsen-Freeman 1997, 2014). Alcuni studiosi, in questa direzione, hanno suggerito come anche la motivazione all'apprendimento linguistico – così come gli altri fattori costitutivi dell'acquisizione e della didattica delle lingue – possa essere letta all'interno del quadro interpretativo della *teoria della complessità* (TC) (Hiver e Papi 2019). Obiettivo del presente studio è riflettere sulla dimensione complessa dei processi motivazionali in rapporto ai seguenti elementi caratteristici della TC: a) la visione ecosistemica e dinamica della motivazione all'apprendimento; b) le relazioni di auto-similarità e retroazione tra i diversi momenti del percorso di apprendimento; c) l'emergenza della motivazione all'apprendimento a partire dall'interazione tra diversi piani di percezione linguistica e sociale di sé.

Nella prima parte del presente lavoro, sintetizzeremo un quadro di riferimento teorico della motivazione all'apprendimento linguistico come modello dinamico e legato al soggetto apprendente; passeremo poi a focalizzare alcuni elementi chiave della TC in rapporto alla linguistica applicata e alla linguistica educativa. Nella terza parte del lavoro analizzeremo un

case study valutando l'esperienza di apprendimento dell'italiano come lingua seconda descritta da sette apprendenti adulti nel corso di interviste strutturate. Lasciemo qui sullo sfondo ogni riflessione epistemologica più generale sulla TC, ma muoveremo dalla consapevolezza che i sistemi complessi sono da molto tempo al centro della riflessione di fisici, biologi, chimici, economisti, sociologi: si pensi alle pionieristiche intuizioni dei fisici Jules Henri Poincaré (1854-1912) e Heinz von Foerster (1911-2002) o del premio Nobel per la chimica Ilya Prigogine (1917-2003), fino al recentissimo premio Nobel per la fisica Giorgio Parisi. Rispetto alle scienze umane, e in particolare alle scienze dell'educazione (linguistica e non solo), il lavoro di Edgar Morin ha infine rappresentato un imprescindibile riferimento epistemologico che ha generato itinerari di studio in moltissimi campi di ricerca¹.

2. La motivazione all'apprendimento linguistico

La motivazione all'apprendimento ha sempre una natura complessa, soprattutto in un processo lungo come l'acquisizione di una nuova lingua. Pertanto, anche nella prospettiva che qui ci interessa, ovvero quella della TC, molto è stato studiato e scritto sulla motivazione, anche perché tale fattore rappresenta in un certo senso un denominatore comune di ogni forma di apprendimento linguistico, sia esso spontaneo o guidato; e la rifrazione tra pratica glottodidattica e riflessione (psico)linguistica è di amplissima portata.

Come ha rilevato Rod Ellis (2015: 212-216), un eccellente esempio di adattabilità di un sistema complesso nel campo dell'apprendimento linguistico è rappresentato proprio dal modello procedurale della motivazione all'acquisizione di L2 di Dörnyei e Otto (1998). Tale quadro teorico aveva infatti il merito di sottolineare e in parte superare il problema della staticità dei modelli descrittivi della motivazione proposti fino a quel momento. Quel lavoro si concludeva con una citazione molto significativa di Graham (1994: 47): “classroom motivational life is complex. No single word or principle such as reinforcement or intrinsic motivation can possibly capture this complexity”. In queste parole è certamente importante il richiamo alla complessità, ma anche l'idea della motivazione come un'entità vivente (“motivational life”). Ugualmente fondativo, possiamo aggiungere, è stato il lavoro di Ushioda (1996), allo stesso modo incentrato sulla necessità di rileggere in chiave dinamica il concetto di motivazione. In entrambi i casi si è trattato di proposte di applicazione della TC al campo della motivazione all'apprendimento di una lingua in anni in cui la TC si affacciava per la prima volta e con forza anche al mondo della didattica delle lingue. A più di vent'anni di distanza, la rassegna di Hiver e Papi (2019), del resto, illustra molto chiaramente alcune tappe fondamentali e un significativo numero di strumenti che la TC ha messo a disposizione della teoria della motivazione. A partire dalla costituzione di un “new way of thinking”, passando per una concezione finalmente dinamica e plurale delle componenti coinvolte, la motivazione appare come un sistema aperto, auto-organizzato, emergente:

the most exciting contribution of complexity is that it provides a truer perspective for looking at the problem space of L2 motivation, and this can empower us to engage with and acknowledge complexity without the fear of failing to meet an idealized, neat conception of what the discipline should be or should look. (Hiver e Papi 2019: 132)

Un punto di riferimento assai familiare per gli studiosi di glottodidattica, italiani e non solo, è il modello di Balboni (2017 e 2022): le tre polarità *dovere*, *bisogno* e *piacere* di apprendere si trovano strettamente legate in una dinamica di continua interazione, in cui la

¹ Abbiamo discusso in lavori precedenti (Martari 2005a, 2005b) alcuni tra i temi legati alla TC da una prospettiva più generale ed epistemologica in riferimento ai contesti didattici.

motivazione all'apprendimento è spesso un sistema complesso di necessità, soddisfazione e impegno in vista di un obiettivo intrinsecamente legato al soggetto umano apprendente. A partire da questa concettualizzazione dovrebbe già essere chiaro come quello della motivazione sia perlopiù un modello dinamico ed ecologico (De Boot *et al.* 2007; Dörnyei, 2011), ovvero un sistema in cui interagiscono sistemi e sistemi di sistemi: linguistici, sociali, cognitivi e affettivi. Inoltre, è sempre un modello in cui sono centrali il soggetto apprendente e la percezione del sé in relazione ai contesti – educativi, sociali, affettivi – e all'identità linguistica (Dörnyei e Ushioda 2009); e in cui occorre, dunque, una costante attenzione all'individuo apprendente (Al-Hoorie 2018; Dörnyei 2005 e 2010).

In questa energia dinamica di auto-organizzazione, è stato più volte osservato (Hiver e Papi 2019), sono presenti momenti di equilibrio determinati dai cosiddetti *attrattori motivazionali*. Ovvero conformazioni verso cui un sistema tende più o meno spontaneamente perché rappresentano le migliori soluzioni (più utili, più convenienti, più efficaci) in un certo momento e sulla base di certe condizioni generali, fino al mutare delle stesse. E proprio questi attrattori permettono al sistema-motivazione di stabilizzarsi periodicamente, pur sulla base di una continua dinamica di azioni e retroazioni.

Tale dinamica è talvolta imprevedibile, dal momento che le configurazioni di equilibrio non sono deducibili a partire dalla somma delle singole condizioni. Si tratta dunque di un'emergenza vera e propria, che scaturisce non dal semplice accumulo ma dalla relazione in cui si pongono i singoli elementi della configurazione. Ciò accade, ad esempio, osservando il modo in cui un feedback diretto da parte dell'insegnante può funzionare o meno a seconda degli stili cognitivi degli apprendenti, del filtro affettivo e, più in generale, della loro percezione del feedback stesso (cfr. Papi *et al.* 2019). Così, in una situazione ideale in cui non è messa in discussione l'autostima dell'apprendente, il feedback può rivelarsi utile, mentre in situazioni in cui può essere messa in crisi l'autostima dell'apprendente lo stesso il feedback può avere un effetto negativo sulla motivazione. In questo e in tutti i casi in cui un'emergenza ha caratteristiche imprevedibili, come sottolinea Larsen-Freeman (1997: 147sgg), “the best we can do is explain the occurrence of change *a posteriori*, not actually look at the language and make exact predictions of what change will transpire next”. Questo significa che la TC, in relazione alla motivazione, è soprattutto, più che un modello metodologico applicativo, un'indicazione interpretativa dell'interrelazione tra fenomeni e un modo per riflettere sulla continuità tra diversi frame teorici: “complexity is a problem-driven, inclusive approach to research that encourages expansion of existing methodological repertoires, and advanced quantitative techniques and methods that value variation, interconnectedness, and change do exist” (Hiver e Papi 2019: 128).

3. La teoria della complessità. Semplice, complesso, emergente

La TC è da molto tempo un orizzonte di studio piuttosto proficuo per la linguistica, e alcuni lavori testimoniano, anche recentemente, un vivace interesse verso questa prospettiva nel campo della linguistica applicata (Hiver e Al-Hoorie 2021) ed educativa (Hiver, Al-Hoorie, Evans 2021). È vero che l'iniziale entusiasmo verso una lettura dei fenomeni linguistico-educativi alla luce della TC, come spesso accade con l'avvicinarsi dei diversi paradigmi di ricerca, dopo un iniziale forte interesse (Larsen-Freeman 1997) è stato ridimensionato, lasciando il passo a modelli decisamente più lineari e immediati. Tuttavia, la TC ha lasciato alcuni spunti di riflessione implicitamente presenti anche in altri orientamenti della linguistica applicata (Larsen-Freeman 2017), soprattutto nelle sue forme più critiche e meno quantitative. Primo tra tutti l'idea stessa che i fenomeni linguistici siano, appunto, fenomeni “complessi”.

Come sottolinea un vecchio adagio della TC, la prima necessità è proprio distinguere tra *complesso* e *complicato*, due parole che si contrappongono a *semplice*, ma che non hanno lo stesso significato.

A complicated system is one like a car or plane. Its operation can be understood as the interaction of its parts. In contrast, a complex system cannot be so understood; in fact, its operation cannot be predicted, at least over long periods of time, because the actions of its agents are interlinked and interdependent, thus eliminating simple causal explanations of behavior. (Nelson, 2011: 94)

Se nel linguaggio comune i due termini spesso si sovrappongono, seguendo invece una suggestione etimologica, notiamo che la contrapposizione si realizza soprattutto tra “complesso” e “semplice” (*Lat: Cum/Sem + plectere /plecti* [*Plek]). Resta centrale il fatto che non necessariamente ciò che è complicato è complesso e viceversa. E che nella parola complessità è inscritto il significato di più (*cum*) elementi che si intrecciano (*plectere*). Gli studi – linguistici e non solo – che si rifanno alla TC sono dunque accomunati da questa accezione di significato della parola “complesso (≠ complicato)”.

Per ciò che concerne la linguistica applicata, in una significativa riflessione sull’avvicinarsi delle diverse tendenze tra i linguisti, Weideman ha indicato, a più riprese (1999 e 2009) ed esplicitamente, il ruolo della teoria della TC come la più recente fase della riflessione in questo ampio spazio disciplinare (Tab.1).

Paradigm/Tradition	Characterized by
(1) Linguistic/behaviourist	‘scientific’ approach
(2) Linguistic ‘extended paradigm model’	language is a social phenomenon
(3) Multi-disciplinary model	attention not only to language, but also to learning theory and pedagogy
(4) Second language acquisition research	experimental research into how languages are learned
(5) Constructivism	knowledge of a new language is interactively constructed
(6) Postmodernism	political relations in teaching; multiplicity of perspectives
(7) Complexity theory	language emergence organic and non-linear, through dynamic adaptation

Tab. 1. Paradigmi e caratteristiche degli approcci linguistici (da Weideman 2009, con modifiche)

Si nota subito la categoria dell’*emergenza* rappresentativa del paradigma della TC. Nella sociolinguistica e nella linguistica teorica, del resto, il cambiamento, la variazione e la stessa costituzione della grammatica sono state talora descritte in ottica emergentista². Ed è vero che, ad esempio, la cosiddetta “linguistica applicata critica” (cfr. la seconda edizione di Pennycook 2021) ha portato molti degli elementi della TC all’interno della riflessione sulla lingua e sulla sua acquisizione, così come altri studi hanno cercato di descrivere la relazione tra le tante e differenti anime della linguistica applicata (Cook, Seidlhofer 1995).

² Keller (1994) descrive il cambiamento linguistico come una emergenza a partire da comportamenti particolari. Anche alcune recenti interpretazioni della creazione di categorie grammaticali (Hopper 1987) possono essere certamente collocate in questo filone.

Se si guarda ai temi trattati da alcuni lavori di riferimento della TC in ambito linguistico-educativo, si possono osservare alcuni nuclei tematici ricorrenti. Una rassegna, solo esemplificativa, può essere la seguente. A partire dai lavori fondamentali di Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008), che raccolgono studi e riflessioni sul tema dei sistemi complessi in relazione alla linguistica applicata, si passa attraverso un ampio campo di studi che si sviluppano sia sull'asse quantitativo sia su quello qualitativo all'interno del *framework* della *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST). Qui la teoria dei sistemi è impiegata come chiave interpretativa per l'acquisizione della seconda lingua: si veda a solo titolo di esempio – ma la letteratura più recente su questo piano è molto ampia e sarebbe impossibile da citare esaustivamente³ – Verspoor, De Bot e Lowie (2011) e Fogal (2020). Per la prospettiva ecologica e complessivista sull'educazione linguistica restano poi un punto di riferimento i lavori di Kramsch (2008), di van Lier (2004 e 2010). Si segnalano, sul versante degli studi italiani, i lavori sull'*embodiment* per l'insegnamento di Buccino e Mezzadri (2013), la “glottodidattica della complessità”, improntata sulla transdisciplinarietà di Balboni (2015), e la didattica della scrittura di Gineprini e Roncallo (2001 e ricerche successive) e di Frasnèdi (1999); così come il tentativo di avvicinare e fare dialogare le prospettive cognitivista e socioculturale di Zuengler e Miller (2006) e Atkinson (2002) all'interno di un modello complesso.

Esiste dunque certamente una letteratura scientifica italiana e internazionale che accoglie il paradigma della TC. Ma è importante notare, qui, a partire proprio dalla lettura degli studi citati, che la TC entra nel contesto della linguistica acquisizionale ed educativa, a livello sia speculativo sia metodologico, soprattutto come uno strumento interpretativo, e molto spesso come una *metateoria*. Agisce cioè soprattutto sul *modo di vedere* un fenomeno e le cause del fenomeno stesso, non (o non necessariamente) sul modo di agire; e d'altra parte pone soprattutto le condizioni per un raccordo tra diversi orizzonti teorici, così da costituire un piano multidimensionale di interpretazione. Proprio per questi motivi, possiamo dire che la TC si presenta nella linguistica applicata soprattutto come uno strumento epistemologico e interpretativo. Lowie (2017) propone in questo senso un'importante riflessione sulla necessità di stabilire criteri di ricerca condivisi e qualitativamente soddisfacenti in un campo di studio così ampio – e come si è detto a tratti meta-teorico, più che teorico. In particolare, indica la preferenza per una ricerca *process-oriented* che sia utile per analizzare la variabilità tra gli apprendenti e le relazioni dinamiche tra sotto-sistemi all'interno del macrosistema complesso dello sviluppo linguistico. E proprio su questo piano si possono in fondo collocare tutti i nuclei teorici della TC.

In proposito, anche se non è questo il luogo per una disamina accurata del modello generale della TC – per il quale, in ambito educativo, rimandiamo ai numerosi lavori dedicati al *Metodo* di Edgar Morin (soprattutto Morin 2008) e a Morin (2000), e, per la SLA, ai moltissimi lavori di Diane Larsen-Freeman (ad esempio Larsen-Freeman, Cameron 2008) –, esclusivamente al fine della nostra trattazione, vediamo di seguito i tre elementi chiave del modello teorico selezionati per questa ricerca⁴.

3.1. Il concetto di eco-auto-organizzazione

Come sostiene Van Lier (2008), all'interno del panorama scientifico dell'*educational linguistics*,

an ecological perspective on language learning sees language as part of larger meaning-making resources that include the body, cultural-historical artifacts, the physical surroundings, in short, all the

³ Nel corso della trattazione segnaleremo altri contributi.

⁴ Altri elementi sono stati analizzati in Martari 2021.

affordances that the physical, social, and symbolic worlds have to offer. The totality of these meaning-making resources is captured in the term semiotics, or the totality of sign-making and sign-using processes and practices (Van Lier 2008: 599).

Tale prospettiva ecologica implica un modello in cui il concetto di sistema è riportato costantemente a una dimensione dinamica (Howe e Lewis 2005; Van Geert 2008). Infatti, il contesto *ecologico* dell'apprendimento linguistico (Atkinson 2002; Barab *et al.* 1999) è ben illustrato dalla relazione tra il soggetto apprendente (individuale e sociale) e il sistema dinamico nella classe: il soggetto apprendente, dal punto di vista linguistico, rappresenta l'emergenza di un sistema auto-eco organizzato in relazione con un ecosistema linguistico familiare, amicale, scolastico, oltre che locale, nazionale etc. L'*ecosistema* della classe di lingua è dunque composto da sottosistemi in continua interazione la cui configurazione si realizza appunto nello spazio scolastico e, in generale, didattico.

Il modello di Van Lier, che contribuisce alla costruzione di uno dei più importanti quadri edulinguistici internazionali (quello di Spolsky e Hult 2008) accoglie soprattutto il concetto fondante di ecologia (Bateson 1976) e rimanda alla dinamica cibernetica dell'autopoiesi (Maturana, Varela 1980) definendo un'idea di eco-auto-organizzazione del sistema – in questo caso del soggetto apprendente⁵. Tale modello, propriamente intitolato ai sistemi dinamici complessi, individua la circolarità dell'azione reciproca (ovvero della retroazione) tra il soggetto, il contesto sociale (educativo, locale, nazionale) e l'universo emozionale, affettivo ed esistenziale all'interno del quale si trova. Tale sistema fa sì che il soggetto apprendente si costituisca come una vera e propria macchina autopoietica, ovvero in grado di costruire, mantenere e trasformare se stessa, proprio in relazione all'*oikos* (l'ambiente) con il quale incessantemente retroagisce.

3.2. I concetti di ricorsività e autosimilarità

La ricorsività consiste in un rapporto bi-univoco e retroattivo tra cause ed effetti. Come a dire che, per certi sistemi, un effetto può diventare anche causa di ciò che lo ha provocato, così come la causa può essere a sua volta causata da un suo stesso effetto. Nell'apprendimento, linguistico e non solo, più impariamo e più acquisiamo anche la capacità di imparare, cosicché il risultato dell'apprendimento diventa anche concausa della successiva fase di apprendimento.

Esiste poi una relazione ricorsiva particolare, quella tra tutto (un insieme, un organismo, un sistema) e le parti che lo compongono. Quando le parti hanno la stessa morfologia del tutto, tale relazione realizza il cosiddetto principio di autosimilarità, talora definito ologrammatico (Morin 2000): si tratta di una figura matrice composta da altre figure simili alla figura stessa, cosicché il tutto è immagine delle singole parti e ciascuna parte è immagine del tutto. Questo comporta certamente l'interpretazione del processo di apprendimento linguistico su diversi piani che interagiscono. Con le parole di Larsen-Freeman (2006: 612),

One important dimension of the self-similarity is that it suggests that even when things appear to be static at one level, there may be continuous dynamics within the system at another level, just as we might not see a tree growing if we watch it, even for a long time, yet we know, in fact, that at another level of scale, there is a great deal of growth taking place.

E così il soggetto linguistico si colloca al centro di un costrutto di interrelazione tra piani fisiologici, psico-affettivi, sociali che innescano un *rapporto ricorsivo* tra causa ed effetto, tra

⁵ La biodiversità e la conservazione delle minoranze linguistiche sono temi cruciali nell'ecologia linguistica (Haugen 1972 e Valentini *et al.* 2002).

mente linguistica, corpo e società, da sempre al centro della riflessione linguistico-educativa in Italia già focalizzato, del resto, nelle prime tesi del GISCEL (1975).

3.3. Il concetto di emergenza

Le proprietà di un sistema complesso sono spesso emergenti, ovvero non sono presenti nei singoli elementi che compongono quel sistema. I sistemi complessi, biologici o sociali, hanno così delle caratteristiche che non possono essere previste sommando le caratteristiche delle parti che lo compongono (Johnson 2004). Il concetto di *emergenza*⁶ si è sviluppato, com'è noto, soprattutto nel quadro della biologia (Morgan 1923) offrendo poi una metafora interpretativa a molti altri campi di osservazione tra cui, ovviamente, le scienze del linguaggio (Macwhinney 1998 Ortega e Han 2017, Macwhinney e O'Grady 2015) e costituendosi come un *frame* ermeneutico (il modello *emergentista*) per l'acquisizione (Ellis 1998 e 2002) e per la teoria linguistica (Macwhinney 1998 e 2015)⁷:

Emergentists believe that simple learning mechanisms, operating in and across the human systems for perception, motoraction and cognition as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the functionality of language, suffice to drive the emergence of complex language representations (Ellis 1998: 657).

I meccanismi di apprendimento, da questa prospettiva, si realizzano come emergenze a partire da una costante retroazione tra il piano cognitivo, quello sociale e quello affettivo. Ad esempio il concetto stesso di *interlingua* (Selinker 1972), fondativo per la Linguistica acquisizionale ed educativa, si delinea, su questo piano teorico, come un'emergenza definibile a partire da un sistema caotico e non lineare con momenti di ordine provvisorio, ordinati rispetto a uno stato attrattore così da potere essere descritti, ma in continua trasformazione a seconda dell'avanzamento del processo di acquisizione. In tale contesto, dunque, a livello di sistema linguistico si colloca (Baba e Nitta 2014; Evans e Larsen-Freeman 2020; Rosmawati 2014) il rapporto tra *ordine e disordine*, tra stabilità e instabilità, nella prospettiva dei sistemi dinamici della TC. E in questa ottica è possibile anche leggere in parte gli approcci comunicativi, quelli umanistico affettivi e quelli psico-socio-costruttivi (Krashen 1982, Atkinson 2002 e Poupore 2013). Infine, anche il concetto di competenza linguistica rappresenta un'emergenza: i contesti comunicativi reali costituiscono realizzazioni emergenti spesso non prevedibili a partire dalle singole conoscenze linguistiche (Fogal Verspoor 2020; Verspoor, De Bot, Lowie 2011).

4. Uno studio di caso

Proponiamo ora alcuni dati di un *case study* esemplificativi della TC come chiave interpretativa della motivazione all'apprendimento di italiano L2. Si tratta dell'analisi di sette interviste sulla motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 realizzate con sette apprendenti molto lontani

⁶ Cfr. McLaughlin 1992; per una definizione perspicua e argomentata di "emergenza" in ambito filosofico-epistemologico: <https://www.iep.utm.edu/emergenc/>.

⁷ Accanto a questi concetti, nel corso degli anni, soprattutto nel quadro teorico molto ricco di Edgar Morin altri concetti hanno preso un posto di rilievo, di fatto assimilandosi al quadro teorico della TC in capo educativo. Ad esempio, il modello del Paradigma epistemologico di Kuhn (1979) e dei suoi numerosi seguaci, inteso come una sorta di generatore logico. Inoltre la riflessione post-metodologica inaugurata da Feyerabend (1976) ha assunto i tratti di una rifondazione epistemologica; anche per la linguistica educativa, soprattutto nel modello di Kumaravadivelu (1994 e 2006), a partire dalle dieci macrostrategie: "(a)maximize learning opportunities, (b)facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness, and (j) ensure social relevance" (1994: 32).

tra loro per lingua madre e profilo sociolinguistico. Benché si tratti di uno studio empirico, il fine della presentazione di questo ridotto corpus di dati è esemplificativo del quadro teorico abbozzato: esso vuole dunque rappresentare non tanto una verifica delle ipotesi metodologiche, quanto piuttosto un contributo alla formulazione delle stesse, proprio come accade nel contesto di ricerca più spiccatamente qualitativo ed emico della linguistica applicata (Brown 2004). Diversamente da altri studi che cercano di individuare dinamiche di complessità all'interno di percorsi di acquisizione linguistica (v. Baba e Nitta 2014), vorremmo qui focalizzare i seguenti indicatori per descrivere la dimensione complessa dei processi motivazionali:

- a) la visione ecosistemica e dinamica della motivazione all'apprendimento;
- b) le relazioni di auto-similarità e retroazione tra i diversi momenti del percorso di apprendimento;
- c) l'emergenza della motivazione all'apprendimento dall'interazione tra diversi piani di percezione linguistica e sociale di sé.

4.1. Campione

Ci riferiremo ai sette apprendenti del campione indicandoli con la nazionalità e l'età (Tab. 2). Si tratta di parlanti di italiano come lingua seconda da molti anni, con età differenti e repertori linguistici differenti. Dato il numero ristretto di interviste non si tratta ovviamente di un campione rappresentativo del pubblico dell'italiano come L2, ma è un campione che esemplifica una notevole varietà di lingue di partenza, età, sesso, durata e natura dei percorsi educativi, così come dei contesti socioculturali degli intervistati.

	Se34	Ru34	Ci30	Sp33	In62	Po28	Cr26
<i>Età e Sesso</i>	34 f	34 f	30 f	33 m	62 m	28 m	26 m
<i>Lingua madre</i>	Serbo	Rumeno	Cinese	Spagnolo	Inglese	Polacco	Croato
<i>Tipologia di apprendimento / acquisizione</i>	LS>L2	Studio individuale L2	Istituto italiano di cultura LS>L2	CLIL 12 anni LS>L2	Studio individuale L2	Lezioni private LS>L2	Lezioni private L2
<i>Periodo di studio</i>	14 anni	9 anni	12 anni	27 anni	40 anni	7 anni	2 anni
<i>Professione</i>	Segretaria	Medico	Ricercatrice	Insegnante	Imprenditore	Pasticcere	Non occupata
<i>Domicilio</i>	Serbia	Romania	Italia	Perù	Germania	Polonia	Italia

Tab. 2. Caratteristiche dei partecipanti alle interviste

4.2. Metodo

L'idea di fondo di questa osservazione è valutare ciascun soggetto e la sua acquisizione linguistica all'interno di un contesto ecologico, ovvero sociale ed affettivo, oltre che cognitivo e linguistico. Lo strumento che abbiamo impiegato è stata un'intervista strutturata in quattro domande.

- DOM1 Per quali motivi hai studiato italiano? Quali sono stati i principali elementi della tua motivazione?

- DOM2 Se ripensi a tutto il tuo percorso di apprendimento dell’italiano ci sono mai stati “alti e bassi” nella tua motivazione allo studio dell’italiano?
- DOM3 Cosa è successo quando hai capito che il tuo italiano “funzionava”, cioè che era efficace, utile a fare quello per cui ti serviva?
- DOM4 Secondo te che ruolo hanno giocato “gli altri” (insegnanti, amici, parenti e conoscenti) nella tua motivazione all’apprendimento?

Nessuna delle domande si riferisce in modo esplicito alle tre categorie della TC descritte qui sopra (a, b, c) e a tutti i membri del campione è stata presentata unicamente un’intervista sulla loro motivazione all’apprendimento linguistico, senza alcun riferimento alla TC. La raccolta dei dati è stata effettuata attraverso interviste in presenza o piattaforme di comunicazione digitale in momenti diversi tra ottobre 2021 e aprile 2022. Le interviste hanno avuto una durata variabile da 14 a 35 minuti.

4.3. Risultati

Riportiamo (Tab. 4) la trascrizione ortografica di alcuni brani delle interviste che di seguito commenteremo. Si tratta di soli stralci, utili a comprendere la nostra prospettiva e che abbiamo individuato come significativamente coerenti con i punti da noi indagati (a, b, c).

Se34	<p>Non è solo studiare italiano in teoria, ma ho avuto l’occasione, sono stata fortunata, di viverlo, no? Quando arrivi a un livello e se vuoi veramente imparare devi allora dedicarti. Io ho messo come priorità questo italiano.</p> <p>È una sensazione molto bella quando raggiungi quel livello di poter comunicare con le persone nella loro lingua madre.</p> <p>Adesso parlo solo con i miei colleghi amici italiani che siamo rimasti... noi siamo come una seconda famiglia, anche oggi ci sentiamo spesso. Adesso ne approfitto per l’occasione con loro di parlare italiano</p>
Ru34	<p>A miei capi non piaceva che quando io usavo mio tempo libero studiare italiano. Siccome lavoravo moltissimo dovevo migliorare mio inglese ho smesso a studiare italiano.</p> <p>Ma non lo so come tipo la mia grammatica è rimasta sempre quella del 2012, tipo pronomi non uso, le robe non uso, tipo congiuntivi, ecco... E diciamo che un anno e mezzo fa ho cominciato a lavorare in un laboratorio dove spesso mi mandano mail in italiano così ho cominciato a esercitare... le mie colleghe mi correggevano. La mia boss mi ha messa a parlare italiano, lei mi ha spinto.</p> <p>Prima bisognerebbe imparare la lingua e dopo venire e solo fare tipo polishing. ...Perché io così ho imparato tantissimi errori... Tipo quando faccio voice messenger e dopo ascolto sento tutti errori e non capisco perché li dico, perché so le regole ma non so usarle.</p> <p>Quelle piccole robe, quando ero in grado di prenotare un albergo, mi sentivo contentissima... sono stati motivanti... Avere successo mi ha fatto essere più brava</p>
Ci30	<p>In Cina dipende dal tuo voto, quindi mi hanno assegnato l’italiano.</p> <p>L’arta, la storia,... forse anche perché io ho iniziato a studiare inglese quando avevo otto anni. Quindi per me iniziare a studiare una nuova lingua straniera sempre è stato una cosa interessante.</p> <p>Quando sono venuta qua per me è cambiato tutto, perché parlare con i nativi e partecipare alla vita culturale... questi sono diventati i motivi per continuare a studiare l’italiano.</p> <p>Ho pensato che l’inglese è più come una motivazione strumentale che è più utile per me, quindi avevo voglia di studiare l’inglese invece che l’italiano però alla fine ho cambiato idea, che volevo continuare a studiare italiano.</p>
Sp33	<p>Le mie motivazioni non coincidono con quelle che sono state le cause efficienti del perché ho iniziato a imparare italiano.</p> <p>I professori che mi hanno insegnato materie dettate in italiano sono stati fondamentali per invogliarmi a imparare.</p> <p>Nell’italiano vivo e nell’italiano dei libri a me sfuggivano... ma questa è anche una cosa specifica del rapporto che avevo con il professore di filosofia.</p>

	<p>Il momento basta con l'Italiano è stato legato alla mia decisione di tornare in Perù. È difficile da spiegare: quando uno parla un'altra lingua sta giocando a un altro gioco. Quando non parli una lingua da molto tempo ti viene a mancare quella persona che sei quando la parli. Avere rapporti più intensi con le persone, ti viene per non poter spiegarti con una persona la voglia di introfletterti, di non parlare più. Per me l'italiano che parlo è il risultato degli spostamenti che ho fatto in Italia.</p>
In62	<p>Sono più o meno quarant'anni fa, che ho incominciato di studiare l'italiano. Perché? Per colpa del migliore motivo che c'è! Sono stato innamorato di una ragazza sarda e ho desiderato una lingua insieme. Certe volte magari nella giornata avevo più voglia e poi non potevo più. Soprattutto la sera quando ero in Italia al primo anno, primi mesi, così... non avevo più voglia di italiano. Italiano...stop! Sì, poi certi periodi lunghi non ho studiato italiano e poi di nuovo... Se capisci che fai bene poi trovi stimolo per fare sempre una cosa meglio. Vabbè in tutto è così. Se parli le prime volte una lingua e hai feedback positivo allora sei più... hai più voglia di parlare. Non puoi imparare una lingua senza usare, no? Quello che impari lo impari usandola con gli altri. Se non comunichi non impari... Quello che sai di una lingua dipende da altri con cui parli... anche dalle situazioni, magari più formale, meno formale...</p>
Po28	<p>Tutto è cominciato da un viaggio in Italia per un concorso di pasticceria. Essendo qualche giorno in Italia mi è piaciuta subito la lingua italiana. Poi ho cominciato a frequentare le lezioni private una volta a settimana. Nel frattempo sono partito per Italia per due mesi per lo stage in un ristorante ma parlavo italiano ancora malissimo. Poi durante anni all'università studiavo ancora e alla fine sono partito per l'Italia per il motivo di lavoro in una pasticceria a Faenza. Lì sono passati quasi due anni e adesso sono fisso in Polonia. Tanti mi fanno complimenti per il mio italiano, quindi penso di essere in un buon livello. Prima parlavo solo inglese ma adesso sicuramente preferisco italiano.</p>
Cr26	<p>Mi sono trasferita per amore... Ho incontrato mio fidanzato e durante il periodo Covid ho deciso di venire in Italia e alla fine sono rimasta. Mi piace tutto d'Italia, cibo, è un paese di arte, cultura... Studiavo con un'insegnante, facevamo lezione online anche quattro volte a settimana... Mi sono impegnata tantissimo. È stata un'insegnante bravissima che mi ha motivato tanto. Volevo parlare con la famiglia del mio fidanzato, volevo essere una di loro. Ma prima di prendere lezioni Fino a due anni fa non sapevo nulla, solo Buongiorno. Magari pure la televisione, ma musica. Guardo tutti i programmi televisivi. A casa non guardavo così come in Italia. Ho cominciato con tanto entusiasmo ma dopo quando dovevo imparare la grammatica dovevo studiare ogni giorno, specialmente a livello B1 e B2... Siamo così: in un giorno cambiamo mille volte. Io quindi sono un giorno magari così giù, avevo pensieri negativi, dopo ricominciavo di nuovo. Sono state anche molto importanti le persone che non conoscevo molto bene. Mi hanno detto sei bravissima e io ho cominciato a credere che posso e questo mi ha spinto molto.</p>

Tab. 3. Stralci significativi delle interviste

In continuità con i molti risultati documentati nella letteratura su questo argomento (Larsen-Freeman 2006, Evans e Larsen-Freeman 2020, Hiver e Papi 2019, Dörnyei *et al.* 2015), osserviamo che i soggetti intervistati rappresentano motivazioni e percorsi molto diversi, genericamente rapportabili a due grandi motori motivazionali estrinseci: relazioni affettive, lavoro e studio. Tali motori presentano poi una necessaria continua interazione con ragioni motivazionali intrinseche – legate soprattutto alle relazioni interpersonali e affettive e alla fascinazione per la lingua italiana, spesso descritta come attrattiva in sé soprattutto per ragioni prosodiche. Si tratta in quasi tutti i casi di percorsi lunghi di apprendimento (Tab. 2). Sotto un'apparente discontinuità, le relazioni dinamiche di un sistema complesso sembrano di fatto essere pressoché sempre presenti nel racconto che i parlanti fanno del loro percorso di acquisizione.

Le ragioni di attrattività della lingua italiana si pongono al centro di una rete di motivazioni personali e soprattutto interpersonali. La relazione con altri soggetti interagisce

continuamente con la motivazione all'apprendimento, talora instaurando dinamiche tipicamente riconducibili alla TC. In ogni caso, come più volte riportato, la motivazione non si presenta mai come oggetto statico, ma è sempre il risultato di una dinamica di forze linguistiche, comunicative e affettive.

Come si vede dalle interviste, le scelte genitoriali, i setting formativi disponibili, le richieste da parte di pari o persino il caso, si pongono sempre in relazione al soggetto con i suoi desideri e le sue percezioni e con l'universo vivo di persone, luoghi, emozioni, necessità (la già citata "motivational life" di Graham 1994) che il percorso di apprendimento porta con sé. Pertanto nel percorso motivazionale sono rappresentate le lingue già apprese e il repertorio di saperi e convinzioni linguistiche ad esse annessi; così come le famiglie, il lavoro, gli amori. Nessuna di queste cose ha un ruolo unicamente positivo o negativo, ma tutto si pone piuttosto in relazione al soggetto apprendente assumendo pesi differenti rispetto alla motivazione, e talora modificando tale ruolo nel tempo.

4.4. Interpretazione in relazione alla TC

Alla luce della TC, la ricerca pone in relazione i dati tratti delle interviste con le lenti di osservazione discusse nei paragrafi precedenti: la visione ecosistemica dei diversi elementi presi in considerazione, le relazioni di auto-similarità e retroattività, e l'emergenza, fornendo un quadro di insieme come descritto nella Tab. 4.

INDICATORI DELLA TC INDAGATI	<i>Elementi osservati</i>			
	RELAZIONE ECOLOGICA	Apprendimento motivato da un contesto extra-linguistico	Luoghi e persone come elementi di motivazione	Relazione tra contesto formale e informale di apprendimento
	RETROATTIVITÀ E AUTO-SIMILARITÀ	Feedback positivo e negativo con i parlanti	Interlocutori che rappresentano prima il fine e poi sempre di più la causa dell'apprendimento	Retroazione tra competenza linguistica e conoscenza metalinguistica
EMERGENZA	Identità linguistica	Varietà come risultato di complessità di eventi	Non linearità del processo di apprendimento in relazione alla motivazione	

Tab. 4. Indicatori della TC in relazione alle affermazioni degli intervistati

La motivazione all'apprendimento linguistico, in costante rapporto a una dimensione extralinguistica (famiglia, lavoro etc.), può certamente essere osservata alla luce di un'interpretazione ecologica in cui i soggetti sembrano organizzare la loro conoscenza linguistica in continua relazione all'ambiente (Po28: "tutto è cominciato con un viaggio in Italia", Se34: "colleghi amici italiani che siamo rimasti... noi siamo come una seconda famiglia", etc.); i luoghi e gli altri soggetti, in quest'ottica, diventano elementi di motivazione non statici, come non statiche sono le esperienze esistenziali, sociali e affettive degli apprendenti (Sp33: "l'italiano che parlo è il risultato degli spostamenti che ho fatto in Italia"). Il soggetto trasforma e organizza il proprio repertorio linguistico, in bilico tra un contesto formale e uno informale, i quali si influenzano a vicenda: i risultati in uno dei contesti, quindi,

condizionano l'altro, nella complessa dinamica tra conoscenza e competenza linguistica, tra piacere, bisogno e dovere.

I meccanismi di *feedback* tra volere imparare e sapere linguistico, in un rapporto eco-auto-organizzato, costituiscono certamente un esempio di retroattività: come dichiarano spesso i soggetti intervistati, ottenere un risultato comunicativo è spesso condizione per imparare meglio e di più la lingua, così come anche un risultato negativo può influire sulla motivazione, limitandola (Cr26: “io ho cominciato a credere che posso e questo mi ha spinto molto”, Ru34: “quando ero in grado di prenotare un albergo, mi sentivo contentissima... Avere successo mi ha fatto essere più brava”). La dinamica comunicativa con i nativi (gli amici, oppure i familiari del partner etc.) pone tali soggetti prima come fine della competenza linguistica in costruzione (Ci30: “Quando sono venuta qua per me è cambiato tutto...”) e poi sempre di più come strumento per mantenere e implementare la competenza. Una competenza in cui il rapporto tra abilità comunicativa e conoscenza metalinguistica, nella percezione degli apprendenti, è intrecciata e in cui difficilmente un piano può essere realizzato senza l'altro, ancora in una relazione retro-attiva tra sapere e saper fare attraverso la lingua. Anche la relazione di autosimilarità sembra poi rappresentata, seppur in maniera meno frequente, nella misura in cui queste dinamiche si realizzano in tempi brevi (l'oscillazione tra maggiore o minore motivazione lungo uno o pochi giorni) così come nell'intero percorso acquisizionale del soggetto (In62: “soprattutto la sera quando ero in Italia al primo anno, primi mesi, così... non avevo più voglia di italiano. Italiano...stop! Sì, poi certi periodi lunghi non ho studiato italiano e poi di nuovo...”).

Pare evidente che il sapere linguistico costituisce un'emergenza unica dell'identità del soggetto (Sp33: “quella persona che sei quando la parli”). Il repertorio è descrivibile soprattutto a posteriori, in cui sono proprio le relazioni a costituire la natura dell'emergenza, più che gli elementi – soggetti o conoscenze linguistiche – in senso stretto (Se 34: “Non è solo studiare italiano in teoria, ma ho avuto l'occasione, sono stata fortunata, di viverlo, no?”). Queste relazioni non sono lineari, ma si alternano tra percezioni positive o negative, in rapporto al soggetto e ai diversi momenti del suo percorso emotivo, culturale, linguistico, inter-relazionale (Ru34: “A miei capi non piaceva che quando io usavo mio tempo libero studiare italiano... La mia boss mi ha messa a parlare italiano, lei mi ha spinto”).

Infine, da queste riflessioni affiora una relazione stretta tra apprendimento e acquisizione: il ruolo dell'agenzia formativa, così come quello di qualsiasi insegnamento più o meno formalizzato, si colloca sempre in necessario rapporto con l'intero ecosistema culturale, sociale e umano del soggetto apprendente. E del resto il piano emotivo influenza quello cognitivo contribuendo a un'emergenza di sapere linguistico (Sp33: “I professori che mi hanno insegnato materie dettate in italiano sono stati fondamentali per invogliarmi a imparare”, Cr26: “un'insegnante bravissima che mi ha motivato tanto”).

5. Conclusioni. Complessità della motivazione e motivazione della complessità

In conclusione, ci pare di potere affermare alla luce di questa prima indagine, che la motivazione all'apprendimento nella prospettiva della TC costituisca un buon punto strategico per osservare il soggetto apprendente in una visione olistica (Santipolo 2022: 29sgg) e non riduzionista, per ciò che concerne l'intero percorso di acquisizione linguistica, il quale si presenta perlopiù sempre come un universo complesso, contraddistinto da relazioni dinamiche e non lineari con l'ambiente e con gli altri soggetti.

In questo lavoro, pertanto, speriamo di avere contribuito a suggerire quanto la chiave interpretativa della TC si costituisca come una metateoria in grado di osservare, soprattutto nella durata di un lungo arco acquisizionale, le dinamiche di formazione del sapere linguistico

di un soggetto in relazione al sistema dinamico complesso della sua intera esistenza, costruita sempre su di un piano inter-relazionale, sociale e affettivo, oltre che cognitivo.

Riferimenti bibliografici

Al-Hoorie A.H., 2018, “The L2 motivational self system: A meta-analysis”, in *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (4), pp. 721-754.

Atkinson D., 2002, “Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition”, in *The Modern Language Journal*, 86 (4), pp. 525-545.

Baba K., Nitta R., 2014, “Phase Transitions in Development of Writing Fluency From a Complex Dynamic Systems Perspective”, in *Language Learning*, 64 (1), pp. 1-35.

Balboni P.E., 2014, “Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all’emozione di imparare”, in Landolfi L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press, 165-178.

Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, IV ed. Torino, UTET.

Balboni P.E., 2022, *Thesaurus di linguistica educativa. Guida, testi, video*, Venezia, Ca Foscari.

Barab S.A., Cherkes-Julkowski M., Swenson R., Garrett S., Shaw R.E., Young M., 1999, “Principles of self-organization: learning as participation in autocatkinetic systems”, in *The Journal of the Learning Sciences*, 8, pp. 349-390.

Bateson G., 1976, tr. it., *Verso un’ecologia della mente*, Milano, Adelphi.

Brown D., 2004, “Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards”, in Davies A. e Elder C., *Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell, pp. 476-500.

Buccino G., Mezzadri M., 2013, “La teoria dell’embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua”, in *Entymema*, VIII, pp. 5-20.

Cook G., Seidlhofer B. (a cura di), 1995, *Principles and practice in applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.

De Boot K., Lowie W., Verspoor M., 2007, “A dynamic systems theory approach to second language acquisition”, in *Bilingualism Language and Cognition*, 10(1), pp. 7-21.

Dörnyei Z. e Otto I., 1998, “Motivation in action: A process model of L2 motivation”, in *Working Papers in Applied Linguistics*, 47, pp. 173-210.

Dörnyei Z., 2005, *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, New York & London, Routledge.

Dörnyei Z., 2010, “Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self”, in Hunston S., Oakey D. (eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, London, Routledge, pp. 74-83.

Dörnyei Z., MacIntyre P.D., Henry A. (a cura di), 2015, *Motivational dynamics in language learning*, Bristol, Multilingual Matter.

Dörnyei Z., Ushioda E., 2009, *Motivation, language identity and the self*, Bristol, Multilingual Matters.

Ellis N.C., 1998, “Emergentism, Connectionism and Language Learning”, in *Language Learning*, 48 (4), pp. 631-664.

Ellis N.C., 2002, “Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition”, in *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), pp. 143-188.

Ellis R., 2015, *Understanding Second Language Acquisition*, II edition, Oxford, Oxford University Press.

Evans D.R., Larsen-Freeman D., 2020, “Bifurcations and the Emergence of L2 Syntactic Structures in a Complex Dynamic System”, in *Frontiers in Psychology*, 11, pp. 1-12.

Feyerabend P., 1979, tr. It. *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*, Milano, Feltrinelli.

Fogal G.G., 2020, “Investigating Variability in L2 Development: Extending a Complexity Theory Perspective on L2 Writing Studies and Authorial Voice”, in *Applied Linguistics*, 41:4, pp. 575–600.

Fogal G.G., Verspoor M.H., 2020, *Complex Dynamic Systems Theory and L2 Writing Development*, Amsterdam, Benjamins.

Frasnedi F., 1999, *La lingua le pratiche la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*, Bologna, CLUEB.

Gineprini M., Roncallo A., 2001. *La scrittura emergente. La scuola come laboratorio di nuovi scenari dello scrivere*, Catanzaro, Rubettino.

GISCEL, 1975, “Dieci tesi per una educazione linguistica democratica”, in <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (ultimo accesso maggio 2022).

Graham S., 1994, “Classroom motivation from an attributional perspective”, in O'Neil H.F., Drillings M. (Eds.), *Motivation: Theory and research*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 31-48.

Haugen E., 1972, *The Ecology of Language*, Stanford, University Press.

Hiver P., Al-Hoorie A.H., 2021, “Transdisciplinary research methods and complexity theory in applied linguistics: introduction to the special issue”, in *IRAL- International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), pp. 1–6.

Hiver P., Al-Hoorie A.H., Evans R., 2021, “Complex Dynamic Systems Theory in language learning: a scoping review of 25 years of research”, in *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 1-29.

Hiver P., Papi M., 2019, “Complexity Theory and L2 Motivation”, in Lamb M., Csizér K., Henry A., Ryan S. (eds), *Palgrave handbook of motivation for language learning* Basingstoke, Palgrave Macmillan, pp. 117-137.

Hopper P., 1987, “Emergent Grammar”, in *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, pp. 139-157.

Howe M.L., Lewis M.D., 2005, “The importance of dynamic systems approaches for understanding development”, in *Developmental Review*, 25(3-4), pp. 247-251.

Johnson S., 2004, *La nuova scienza dei sistemi emergenti*, tr. it., Milano, Garzanti.

Keller R., 1994, *On Language Change: The Invisible Hand in Language*, London/New York, Routledge.

Kramsch C., 2008, “Ecological perspectives on foreign language education”, in *Language teaching*, 41(3), pp. 389-408.

Krashen S.D., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

Kuhn T. S., 1979, tr. It., *Il paradigma delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi.

Kumaravadivelu B., 1994, “The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching”, in *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27-48.

Kumaravadivelu B., 2006, *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, N.J., Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Larsen-Freeman D. 2017, “Complexity Theory: The lesson continue”, in Ortega, Han 2017, pp. 11-50.

Larsen-Freeman D., 1997, “Chaos/complexity science and second language acquisition”, in *Applied Linguistics*, 18, 141-165.

Larsen-Freeman D., 2006, “The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English”, in *Applied Linguistics*, 27 (4), pp. 590-619.

Larsen-Freeman D., 2014, “Another step to be taken – Rethinking the end point of the interlanguage continuum”, in Han Z.H., Tarone E. (eds.), *Interlanguage: Forty years later*, Amsterdam, Benjamins, pp. 203-220.

- Lowie W., 2017, “Lost in state space? Methodological considerations in Complex Dynamic Theory approaches to second language development research”, in Ortega, Han 2017, pp. 123-141.
- Macwhinney B., 1998, “Models of the Emergence of Language”, in *Annual Review of Psychology*, 49, pp. 199-227.
- Macwhinney B., 2015, “Introduction: Language emergence”, in MacWhinney B., O’Grady W., 2015, (eds.) *The Handbook of Language Emergence*, New York, Wiley, pp. 1-31.
- Martari Y., 2021, Note su teoria della complessità e insegnamento linguistico”, in *Italiano a stranieri*, 30, pp. 19-24.
- Martari Y., 2005a, “Il problema del soggetto nell’epistemologia di Edgar Morin”, in *La rivista di pedagogia e didattica*, 1/2, pp. 97-107.
- Martari Y., 2005b, “Ecologia e autopoiesi tra epistemologia e didattica”, in *La rivista di pedagogia e didattica*, 3/4, pp. 141-158.
- Maturana H., Varela F., 1980, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Venezia, Marsilio.
- McLaughlin B.P., 1992, “The Rise and Fall of British Emergentism”, in Beckerman F., Kim J. (eds), *Emergence or Reduction?*, Berlin, DeGruyter, pp.19-59.
- Morgan C.L., 1923, *Emergent evolution: the Gifford lectures*, MIT Libraries. New York, Henry Holt and Company e London, William and Norgate.
- Morin E., 2000, tr. It., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morin E., 2008, tr. It., *Il metodo 4. Le idee. Habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, Milano, Raffaello Cortina.
- Nelson C., 2011, “The Complexity of Language Learning”, in *International Journal of Instruction*, 4(2), pp. 93-112.
- Ortega L., Han Z.H., 2017, *Complexity Theory and Language Development. In celebration of Diane Larsen-Freeman*, Amsterdam, Benjamin.
- Papi M., Rios A., Pelt H., Ozdemir, E., 2019, “Feedback-seeking behavior: A social-cognitive approach” in *The Modern Language Journal*, 103, pp. 205-226.
- Pennycook A., 2021, *Critical Applied Linguistics. A Critical Re-Introduction*, II ed., London/New York, Routledge.
- Rosmawati R. 2014, “Second Language Developmental Dynamics: How Dynamic Systems Theory Accounts for Issues in Second Language Learning”, in *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), pp. 66-80.

Santipolo M. 2022, *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*, Roma, Bulzoni.

Selinker L., 1972, "Interlanguage", in *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-231.

Serra Borneto C., 1998, (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Roma, Carocci.

Spolsky B., Hult F. M., 2008, (eds), *Handbook of Educational Linguistics*, Oxford, Blackwell.

Ushioda E., 1996, "Developing a dynamic concept of L2 motivation", in Hickey T., Williams J. (eds), *Language, education and society in a changing world*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 239-245.

Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di) *Ecologia linguistica. Atti del XXXVI Congresso Internazionale di studi della SLI* (Bergamo, 26-28 settembre 2002), Roma, Bulzoni.

Van Geert P., 2008, "The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition: An introduction", in *Modern Language Journal*, 92(2): pp. 179-199.

Van Lier L., 2004, *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective* Dordrecht, Netherlands, Kluwer.

Van Lier L., 2008, "Ecological-Semiotic Perspectives on Educational Linguistics", in Spolsky, Hult 2008, pp. 596-605.

Van Lier L., 2010, "The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice", in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 3, pp. 2-6.

Verspoor W., De Bot M.H, Lowie K., 2011, *A Dynamic Approach to Second Language Development. Methods and techniques*, Amsterdam, Benjamins.

Weideman A. 1999, "Five generations of applied linguistics: Some framework issues", in *Acta academica*, 31(1), pp. 77-98.

Weideman A., 2009, "Uncharted territory: A complex system approach as an emerging paradigm in applied linguistics", in *Per linguam*, 25(1), pp. 61-75.

Zuengler J., e Miller E., 2006, "Cognitive and sociocultural perspectives in SLA: Two parallel worlds?", in *TESOL*, 40, pp. 35-58.

I *Mixed methods* della ricerca in Linguistica educativa

Giuseppe Maugeri
Università di Urbino
giuseppe.maugeri@uniurb.it

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of Mixed Methods Approach in a field such as Educational Linguistics. Therefore we start from the current conceptual framework of Mixed Methods to highlight the research advantages to set up an educational action - research project with an appropriate mixed method design that combines qualitative and quantitative data in order to have a better understanding of research problems and complex phenomena.

Parole chiave

Ricerca qualitativa e quantitativa, Mixed methods, design dei Mixed methods.

1. Introduzione

In questa prima parte si illustrerà il quadro teorico e concettuale in cui si colloca la revisione dello stato di fatto della ricerca educativa nella quale, come sostiene Ricolfi (1997) si fa ricorso al metodo qualitativo e quantitativo. Nella linea di divisione - peraltro non netta - fra chi sostiene l'uso di uno dei due metodi occorre però distinguere che cosa sia la ricerca qualitativa e quella quantitativa e che cosa esse escludono (Bryman, Burgess 1999). Essendo una questione molto dibattuta, si volgerà lo sguardo sulle principali caratteristiche che le rendono peculiari prendendo spunto dai testi considerati i modelli di riferimento nell'ambito degli studi qualitativi e quantitativi (v. Berg 2007; Silverman 2006; Denzin, Lincoln 2000; Pawson, Tilley 1997).

Ognuna di queste due modalità di ricerca nasce da una precisa categoria di pensiero ed entrambe presentano ragioni scientifiche differenti, a seconda della tipologia dei quesiti che introducono la ricerca in ambito edulinguistico, dello scopo, degli obiettivi, degli strumenti e del numero di informanti (Johnson *et al.* 2007). Secondo Silverman (2006) la scelta di quale metodo di ricerca adottare è collegata sia a una precisa prospettiva teorica sia alle modalità con cui pervenire alla spiegazione di quella realtà. In questa direzione, Della Porta (2010) sostiene che i metodi quantitativi si rivolgano a realtà sociali già visibili, numericamente ampie, di cui occorre dare una spiegazione più profonda allo scopo di spiegarne oggettivamente il funzionamento. La realtà oggetto d'indagine è presentata come statica per cui il contesto di ricerca non entra in contatto con il ricercatore dato che è una realtà esterna ad esso. L'obiettivo della ricerca è una conoscenza nomotetica, oggettiva e astratta. Lo scopo del risultato è sostenere ipotesi teoriche per cui si elaborano a priori i parametri empirici per indagare gli eventi (Denzin, Lincoln 1998).

Al contrario, i metodi qualitativi mirano a esplorare una realtà non nota o poco conosciuta giungendo a dare delle interpretazioni di superficie, contestualizzate e utili per successive indagini. Secondo Sanscartier (2020), questo aspetto stimola il ricercatore a costruire

il processo di indagine, a mettere a fuoco il contesto e a migliorare gli strumenti di indagine a seconda delle condizioni di utilizzo e di somministrazione in loco, adattandosi talvolta ai soggetti da intervistare. L'obiettivo è una conoscenza ideografica: secondo Berg (2007) si punta a comprendere la natura delle cose e a determinare i significati di un fenomeno.

Nella questione epistemologica fra i vari studiosi che contrappongono i due metodi si riconosce in Balboni un giudizio di valore. Nel suo contributo del 2017 Balboni orienta la discussione sul modo soggettivo di osservare la realtà esterna; questo fattore, infatti, condiziona il progetto, spostando di conseguenza l'attenzione sulla interrelazione fra metodi secondo una logica multireferenziale della ricerca. In un certo senso, la posizione di Balboni si allinea a quella espressa da Bryman (1998) che riconosce livelli di interazione fra i due principali metodi, grazie alla combinazione fra osservazioni qualitative in seno ai metodi quantitativi in diverse fasi della progettazione della ricerca allo scopo di sostenere la validità di specifiche ipotesi. In sintesi, sulla scia degli studi di Elliot (2005), la ricerca qualitativa non scarta fra le possibili procedure di analisi la quantificazione; allo stesso modo nella ricerca qualitativa determinate statistiche servono a sondare le aspettative o le motivazioni di un gruppo di informanti con l'obiettivo di individuare proprietà non previste (Lucidi et al. 2008).

Tali considerazioni presentano due livelli di implicazioni. La prima è collegata ai limiti della ricerca qualitativa e quantitativa se utilizzate in maniera separate come unico criterio di scoperta di un fenomeno. A questo aspetto si dedicherà il paragrafo successivo nel quale si metteranno in evidenza alcuni limiti in seno alle singole metodologie oggetto d'analisi. La seconda implicazione sposta l'attenzione verso l'utilizzo delle metodologie miste il cui focus di attenzione è costituito però dalla strategia di ricerca e dagli strumenti di raccolta dati affinché venga prodotta una corrispondenza semantica dei risultati con il contesto da cui sono stati ottenuti dei dati significativi per sviluppare un'argomentazione. Questo aspetto verrà approfondito nel terzo paragrafo dedicato all'esplorazione dei *mixed methods* della ricerca in linguistica educativa.

2. Alcuni limiti all'uso disgiunto della ricerca qualitativa e quantitativa

In questo paragrafo si volgerà lo sguardo su alcuni limiti della ricerca qualitativa e quantitativa. L'obiettivo non è confutare gli asserti che le contraddistinguono ma portare l'attenzione sull'importanza di costruire una cornice comune alla ricerca in cui vengono impiegate strategie di ricerca (*i mixed methods*) che utilizzano entrambe le metodologie per avere più possibilità di conoscenza di un determinato fenomeno.

Nel tracciare in maniera che non pretende di essere esaustiva i limiti che caratterizzano le due diverse visioni del mondo e di raccolta dei dati, si prenderà spunto da alcuni prodotti della letteratura (Goertz, Mahoney 2012; Brewer, Hunter 2006; Denzin, Lincoln 1998).

Una prima considerazione da fare è l'impossibilità di giungere a una piena oggettività della valutazione di un'ipotesi utilizzando in modo distinto le due metodologie menzionate sopra. Infatti, il momento investigativo non può *unicamente* rappresentare la realtà avvalendosi di una sola categoria di lettura di ricerca - azione poiché i fattori e le variabili da indagare sono molteplici e ciò rende complesso e articolata l'analisi e l'interpretazione degli studi di caso esaminati.

Di certo è che nell'apprendimento delle lingue straniere l'unità di rilevazione è focale ed è strettamente correlata con la realtà e con ciò che abbiamo intenzione di studiare (Semi 2010). Il ricercatore entra in contatto con i soggetti della ricerca allo scopo di sperimentare la

validità e l'efficacia di un approccio, ad esempio, oppure di uno strumento didattico valutativo o autovalutativo.

Questo presuppone che il contesto di ricerca, le *font people* e l'oggetto della ricerca sono strettamente correlate nell'investigazione di un fenomeno ritenuto rilevante per scopi didattici e scientifici (Maugeri, Serragiotto 2021).

La prospettiva dell'accessibilità al contesto e all'ottenimento dei dati attraverso le persone sono quindi requisiti speculari di una ricerca.

Un secondo aspetto da considerare è che vi sono correnti di studio che negano il valore della soggettività dell'osservatore; come sostiene però Castoldi (2021), eliminare la soggettività del ricercatore sottende negare il riconoscimento della discrezionalità dell'osservatore in favore di una oggettività che renda la materia di ricerca disgiunta da pratiche che attribuiscono valore all'esperienza d'indagine svolta. In questa direzione, la valutazione dell'osservatore, che caratterizza anche la ricerca qualitativa, non può essere considerata univoca né al riparo da inesattezze o incertezze nella interpretazione di un fenomeno. Dunque, se da un lato l'individualità potrebbe essere senza dubbio un limite, col rischio che la narrazione della realtà e le relative risposte risulterebbero influenzate dalla soggettività di chi fa ricerca, dall'altro lato l'utilizzo della sola ricerca quantitativa mediante regole codificate rischia di considerare un solo aspetto di un fenomeno che è più complesso. In questa prospettiva, la resa dell'oggettività corre il rischio di formulare un verdetto partendo da calcoli di tipo ragioneristico, applicando l'analisi sui dati numerici che concorrono a restituire la sintesi del caso oggetto d'indagine. Facendo ciò viene meno il periodo di contatto con il contesto esaminato, l'importanza di essere sul campo e di coltivare dei rapporti interpersonali con gli informanti, a prescindere che si voglia fare un'osservazione coperta o scoperta; la vicinanza alle dimensioni strutturali della ricerca; inoltre non si tengono in considerazione i diversi momenti di raccolta e la differente dimensione degli stati emotivi e affettivi degli informanti, ad esempio.

Nello stesso tempo per poter giungere a un significato ampio, la ricerca quantitativa si presta a esaminare un numero più grande di campione informativo, cogliendo il significato delle cose, grazie a una focalizzazione sui dati della realtà visibile e invisibile (pensieri, desideri, aspettative degli informanti).

Sulla scorta di tali presupposti si ritiene utile sottolineare la prospettiva teorica di un diverso approccio alla ricerca, le cui ragioni scientifiche sembrano sufficienti a incoraggiare l'utilizzo dei *mixed methods approach* nell'ambito della ricerca in linguistica educativa.

3. Il *mixed methods approach*

In questo paragrafo si evidenzieranno i tratti salienti del *mixed methods approach*. Nel farlo, si darà spazio alle questioni meramente metodologiche.

Secondo Campelli (1996), qualunque disegno di ricerca preclude l'integrazione e la compresenza fra le due metodologie, che sono indistinguibili rispetto all'indagine. Secondo Trincherò e Robasto (2019) le due tradizioni di ricerca possono essere utilizzate in momenti diversi dell'indagine e con caratteristiche che le sono peculiari, a seconda della strategia utilizzata. Secondo Creswell e Plano Clark (2007), la ricerca qualitativa e quantitativa sono presenti anche in una sola fase dell'investigazione.

In questa direzione Ivankova (2006) sostiene che i *mixed methods* costituiscano un approccio alla ricerca – azione grazie ai suoi tratti pragmatici e a un impianto metodologico che contempla un ampio spettro di strategie di ricerca per spiegare da diverse prospettive (e

paradigmi) uno studio di caso in rapporto al dove, chi, che cosa, come, quando e perché. Secondo Halkmon e Hikman (2015) il *mixed methods approach* si differenzia dalla metodologia mista perché quest'ultima coglie i fenomeni partendo da un unico paradigma comune. Alla luce di queste considerazioni, Johnson et al. (2007:123) propongono questa definizione del *mixed method approach*:

Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e. g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.

La riflessione sul piano metodologico mette l'accento sul grado di libertà e di eclettismo del *mixed method approach* poiché esso è più duttile e flessibile nel lasciare al ricercatore la scelta di come integrare gli strumenti di ricerca combinando osservazioni e dati diversi per ricostruire il perché di un fenomeno. Il ricercatore quindi è al centro di un processo che sostanzialmente andrà a ricostruire o a riformulare a seconda dello svolgimento degli eventi, del percorso più efficace e più rapido per ottenere dei dati e soddisfare le domande di ricerca. In termini più specifici, le sue decisioni avranno una giustificazione teorica collegata alle possibilità di seguire un percorso contestualizzato, sequenziale oppure parallelo alla ricerca allo scopo di esaminare le proprietà di un certo aspetto del fenomeno indagato. Si osserva come l'architettura del *mixed methods approach* non sia centralizzata ma al contrario è fortemente contestualizzata a risolvere un problema, dando maggior controllo al ricercatore degli strumenti e della loro applicazione durante la ricerca.

Dunque ogni una strategia di ricerca che appartiene al *mixed methods* si compone di fasi interattive, determinando una tipologia di ricerca – azione dinamica e nello stesso complessa. Bryman (2006:106) descrive alcuni vantaggi che si possono ottenere adoperando i *mixed methods approach*:

- a. maggiore credibilità: la combinazione di più paradigmi migliora l'integrità dei risultati;
- b. migliore comprensione del contesto di ricerca;
- c. maggiore completezza dei dati ottenuti. Ad esempio, l'utilizzo di dati qualitativi potrebbe servire per generare ipotesi mentre l'utilizzo di ricerche quantitative servirà per verificarle all'interno di un singolo progetto. Attraverso osservazioni multiprospettiche del dato si otterranno maggiori possibilità di confermare alcune ipotesi o di scoprire la natura più profonda di un certo fenomeno.

Oltre tali aspetti, si evidenziano ulteriori vantaggi deducibili dalla varietà prospettica con cui cogliere, osservare e studiare la complessità di un fenomeno attraverso il suddetto approccio. Ad esempio adottando modelli di design nidificato, oppure di tipo esplicativo o, diversamente, utilizzando procedure di triangolazione dei dati di una stessa tematica al fine di migliorare l'affidabilità dei dati. In questa maniera è possibile confrontare, ad esempio, i dati quantitativi con quelli di tipo qualitativo, giungendo così a una migliore contestualizzazione e spiegazione del dato.

Secondo Johnson et al. (2006) un simile approccio potrà avere un indirizzo maggiormente quantitativo o qualitativo, a seconda del paradigma a cui il ricercatore si ispira. In termini più specifici si fa riferimento a tre tipologie di indirizzi di ricerca nel *mixed methods approach* contrassegnati da una dominanza qualitativa nel design della ricerca; oppure da una

dominanza quantitativa e, infine, un'ultima categoria costituita da un continuum tra le due tipologie di ricerca, a dimostrazione che le diverse prospettive di partenza possono ispirare e completare una ricerca. In quest'ultima categoria, le due diverse tradizioni di ricerca hanno ugual peso e si integrano con continuità.

In accordo con gli studi di Cardano e Ortalda (2021) e Trincherò e Robasto (2019) si ritiene che l'attenzione del *mixed methods approach* debba essere riposta non tanto sul metodo quanto sul design della strategia di ricerca che indirizza l'indagine verso una più profonda comprensione di realtà, individuali/ sociali/collettive, delle quali si ricostruiranno determinate dinamiche. Una simile logica mette in luce il carattere di interdipendenza del momento di analisi qualitativo e quantitativo a partire dalla definizione dei quesiti della ricerca, degli obiettivi e alla sua successiva realizzazione. Dunque in tutte le fasi dell'indagine si assiste a una profonda combinazione fra i due momenti che non sono indipendenti nella costruzione di un dato così come avviene nella metodologia mista, ma, diversamente da quest'ultima, l'aspetto qualitativo e quantitativo partecipano alla costruzione del quadro teorico, all'analisi dei dati in uno studio coeso.

4. Design di ricerca del mixed method approach

Nella linguistica educativa la ricerca può essere realizzata da diverse prospettive; il *mixed methods approach* si propone per una soluzione empirica e sperimentale col fine di verificare e controllare il sapere prodotto in ambito glottodidattico. Per sua natura, la ricerca glottodidattica è di tipo osservativo, esplorativo e sperimentale rispetto a una realtà nella quale raccogliere dei dati e informazioni volte a saggiare la validità di un'ipotesi, di uno strumento (Burns 2011); oppure per mettere in risalto l'evidenza dell'efficacia di un approccio o l'utilità di uno strumento didattico, valutandone l'impatto e le ricadute nel contesto osservato. Fetters e Molina-Azorin (2017: 297) allargano lo spettro d'utilizzo del *mixed method approach* nel modo seguente:

At the most general level, rationales may be for using both qualitative and quantitative procedures to leverage their mutual strengths and offset their weaknesses, for comparing a phenomenon from multiple perspectives, to seek corroboration of both types of findings, for expanding the range of inquiry to achieve an expansive or complementary understanding, by looking at overlapping facets, or for using one type of inquiry for developing or building the other (most typically in a sequential design)

Per Sakada (2022) il *mixed methods approach* costituisce un'ulteriore proposta in campo metodologico disciplinare per fare ricerca sul campo. Essa prevede l'utilizzo in modo combinato e sinergico, come già è stato sottolineato in precedenza, della ricerca qualitativa e quantitativa all'interno di un medesimo progetto. Il suddetto approccio mira quindi a ricostruire il dato secondo una visione multiprospettica, avvalendosi di quesiti di ricerca più variegati, a spettro più ampio dal momento che si cerca di sfruttare i punti di forza della ricerca qualitativa e della ricerca quantitativa così come è evidente nello studio di Jones (2017).

Diversamente dai progetti di ricerca tradizionali, nel *mixed methods approach* il focus d'attenzione si sposta sulla strategia di ricerca e quindi sulle condizioni che rendono possibile il verificarsi di un dato (Trincherò, Robasto 2019).

Teddle e Tashakkori (2007) classificano le strategie di ricerca nel modo seguente:

- a. *'identical strategy'* caratterizzata dall'utilizzo della ricerca qualitativa e quantitativa per l'ottenimento di dati di un certo fenomeno;
- b. *'nested strategy'* contraddistinta dall'ottenimento sia di dati quantitativi ricavati da un gruppo di informanti ampio e sia di dati qualitativi applicati su un campione di informanti ridotto

Creswell e Plano Clark (2011) distinguono le strategie di ricerca in sequenziali, esploratorie, esplicative, convergenti, di triangolazione, complementari e multivello. Trinchero e Robasta (2019:12) approfondiscono queste strategie mettendo in evidenza per ciascuna la tipologia di architettura, l'impostazione e le implicazioni scientifiche che le caratterizzano. Per ragioni di sintesi, si prenderà spunto dagli ultimi due autori al fine di proporre (Tab. 1) soltanto quei disegni di ricerca (esplorativa, esplicativa e di triangolazione) le cui potenzialità e tempistiche potrebbero essere utili nella ricerca di linguistica educativa.

STRATEGIA DI RICERCA ESPLORATIVA		
Architettura	Obiettivo di ricerca	Esempi di ricerca
Sequenziale, il momento qualitativo e quantitativo sono consecutivi.	Esplorazione in superficie del fenomeno oggetto di ricerca.	In Haynes-Brown 2022 è presente un esempio di utilizzo di questa strategia che prevede l'interazione delle due metodologie di ricerca. La ricerca si articola in tre fasi: dopo la ricostruzione della letteratura, nella prima si fa utilizzo della ricerca quantitativa per analizzare i risultati e testare determinate ipotesi. Successivamente, nella seconda fase i dati raccolti nello studio quantitativo vengono messi sotto esame da uno secondo studio qualitativo allo scopo di circoscrivere in maniera più rigorosa il fenomeno indagato. Dunque i dati quantitativi hanno dato lo spunto per un'ulteriore indagine condotta con strumenti e analisi di tipo qualitativo. Nella terza fase gli esiti della ricerca quantitativa e qualitativa vengono presentati in maniera integrata in riferimento al modello teorico di ricerca.
STRATEGIA DI RICERCA ESPLICATIVA		
Architettura	Obiettivo di ricerca	Esempi di ricerca
Sequenziale	Rilevare in profondità il fenomeno oggetto di ricerca.	Nella costruzione di un percorso di aggiornamento vengono distribuiti ai docenti partecipanti dei questionari volti ad analizzare i loro bisogni formativi. Dunque le domande mirano a rilevare in modo quantitativo il fabbisogno formativo dei docenti. L'analisi quantitativa metterà in luce classi di esigenze comuni che saranno poi oggetto di analisi qualitative mediante delle interviste agli informanti. L'obiettivo è di agire maggiormente in profondità per comprendere le priorità di studio che ritengono utili per la loro formazione. Un esempio di strategia di ricerca esplicativa è presente nello studio di Buck <i>et al.</i> 2009, dove l'utilizzo della suddetta strategia è adatta a indagare in profondità un fenomeno complesso e

		articolato. Nel farlo, si parte da dati quantitativi per sviluppare ulteriori fasi di tipo qualitativo e per spiegare l'oggetto di ricerca indagato.
STRATEGIA DI RICERCA DI TRIANGOLAZIONE		
Architettura	Obiettivo di ricerca	Esempi di ricerca
Parallela	Il fenomeno oggetto di indagine è esaminato da differenti prospettive.	L'indagine viene condotta utilizzando in modo parallelo la ricerca qualitativa e quantitativa con lo scopo di esaminare il fenomeno da aspetti differenti. Nello studio di Kerrigan del 2014 è presente un impianto concettuale e operativo di questo tipo.

Tab. 1. Sintesi di tre strategie di ricerca *mixed methods*. Rielaborazione da Trincherò, Robasto 2019.

5. Conclusione

In questo studio si è esplorata una modalità di fare ricerca-azione con l'utilizzo dei *mixed methods*. Il vantaggio che ne si ricava è quello di realizzare una ricerca multiprospettica dove il fenomeno è indagato da differenti prospettive che prevedono la convergenza o la triangolazione di dati qualitativi e quantitativi in momenti diversi dello studio allo scopo di rilevare più possibili interpretazioni del caso esaminato.

Il dibattito sulla strategia da impiegare in seno ai *mixed methods* nella ricerca di linguistica educativa è senza dubbio complesso e attuale ma è sul versante empirico che i *mixed methods* costituiscono una strategia di ricerca valida, in grado di rendere possibile la ricostruzione del dato da più prospettive.

Si tratta di categorie interpretative che in una prospettiva di complementarità e integrazione concorrono a studiare il fenomeno esaminato in estensione e in profondità, restituendo al ricercatore più informazioni ed elementi di indagine maggiormente significativi per formulare una sua interpretazione dello studio di caso investigato.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2017, "Ricerca hard e soft, empirica e speculativa, quantitativa e qualitativa: un cambiamento di paradigma nella ricerca sull'educazione linguistica?", in *RILA*, 1, pp. 7-19.

Berg B.L., 2007, *Qualitative research methods for the social sciences*, Boston, Allyn & Bacon.

Brewer J., Hunter, A., 2006, *Foundations of multimethod research*. London, Sage <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984294>.

Bryman A., 2006, "Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?", in *Qualitative Research*, 6, pp. 97-113. Doi: 10.1177/1468794106058877.

Bryman A., Burgess R.G., 1999 (eds.), 1999, *Qualitative research*, London, Sage.

Buck G. et al., 2009, “Profiles of Urban, Low SES, African American Girls’ Attitudes Toward Science A Sequential Explanatory Mixed Methods Study”, in *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 4, pp. 386-410. Doi: 0.1177/1558689809341797.

Burns A., 2011, “ Action research in the Field of Second Language Teaching and Learning”, in Hinkel E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge, pp. 23-253.

Campelli E., 1996, “Metodi qualitativi e teoria sociale”, in Cipolla C., De Lillo A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene*, Milano, FrancoAngeli, pp. 17-36.

Cardano M., Ortalda F., 2021, *Intersezioni e nuovi spazi di ricerca*, Torino, Utet.

Creswell J. W., Plano Clark V. L., 2011, *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, Sage.

Creswell J.W., Plano Clark V.L., 2007, *Research design: qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, Sage.

Della Porta D., 2010, *L'intervista qualitativa*, Roma, Laterza.

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds), 2000, *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.

Denzin N., Lincoln Y., 1998, “Introduction: Entering the Field of Qualitative Research,” in Id. (eds.), *The Landscape of Qualitative Research, Theories and Issues*, Thousand Oaks, Sage, pp. 1-34.

Elliot J., 2005, *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*, London, Sage.

Fetters M.D., Molina-Azorin J. F., 2020, “ Utilizing a mixed methods approach for conducting interventional evaluations”, in *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 2, pp. 131-144. <https://doi.org/10.1177/1558689820912856>.

Goertz G., Mahoney J., 2012, *A tale of two cultures. Qualitative and quantitative research in the social sciences*, Princeton and Oxford, Princeton University Press.

Haynes-Brown TK., 2022,” Using Theoretical Models in Mixed Methods Research: An Example from an Explanatory Sequential Mixed Methods Study Exploring Teachers’ Beliefs and Use of Technology”, in *Journal of Mixed Methods Research*, pp. 1-21. Doi:[10.1177/15586898221094970](https://doi.org/10.1177/15586898221094970).

Halcomb E , Hickman L., 2015, Mixed methods research, in *Nurs Stand*, pp. 41–47. Doi:[10.7748/ns.29.32.41.e8858](https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858).

Ivankova N.V., 2006, "Using mixed methods sequential explanatory design: from theory to practice", in *Field methods*, 18, pp.3–20. Doi:[10.1177/1525822X05282260](https://doi.org/10.1177/1525822X05282260).

Kerrigan M., 2014, "A Framework for Understanding Community Colleges' Organizational Capacity for Data Use: A Convergent Parallel Mixed Methods Study", in *Journal of Mixed Methods Research*, 8, 4, pp. 341-362. Doi:[10.1177/1558689814523518](https://doi.org/10.1177/1558689814523518).

Jones K., 2017, "Using a theory of practice to clarify epistemological challenges in mixed methods research: An example of theorizing, modeling, and mapping changing West African seed systems", in *Journal of Mixed Methods Research*, 11, 3, pp. 355-373.

Lucidi F. et al., 2008, *Metodologia della ricerca qualitativa*, Bologna, Il Mulino.

Ricolfi F. (a cura di), 1997, *La ricerca qualitativa*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.

Johnson R.B. et al, 2007, "Toward a Definition of Mixed Methods Research", in *Journal of Mixed Methods Research*, 1, pp. 112-133.

Maugeri G., Serragiotto G., 2021, *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone: uno studio di caso nel Kansai*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.

Pawson R., Tilley N., 1997, *Realistic Evaluation*, London, Sage.

Sakata N., 2022, "Embracing the Messiness in Mixed Methods Research: The Craft Attitude", in *Journal of Mixed Methods Research*, June, pp. 1-20. Doi:[10.1177/15586898221108545](https://doi.org/10.1177/15586898221108545).

Sanscartier M. D., 2020, "The craft attitude: Navigating mess in mixed methods research", in *Journal of Mixed Methods Research*, 14, 1, pp. 47–62. <https://doi.org/10.1177/1558689818816248>.

Semi G., 2010, *L'osservazione partecipante*, Bologna, Il Mulino.

Silverman D., 2006, *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*, London, Sage.

Teddlie C., Tashakkori A., 2009, *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*, Thousand Oaks, Sage.

Trincherò R., Robasto D., 2019, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Milano, Mondadori.

Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca

Marcella Menegale
Università Ca' Foscari di Venezia
menegale@unive.it

Abstract

In view of the recent transformations occurred in language learning environments, much interest has raised on positive psychology and issues connected to the well-being of learners and teachers. Acknowledging that teacher well-being needs to be taken into great consideration as students' learning achievements largely depend on it, in this article we will try to reflect on what this concept implies, especially in relation to the field of educational linguistics. By drawing on the literature on well-being in language teaching, we will try to present some of the new lines of research opened by the latest changes in language learning environments, which seem to be urgently in need of further investigation.

Parole chiave

Benessere, emozioni, insegnamento linguistico, psicologia positiva

1. Introduzione

È principalmente a partire dagli anni '70 del secolo scorso che si è iniziato a comprendere che le emozioni “non sono alla periferia dei processi cognitivi, ma al centro stesso del nostro pensiero e delle nostre valutazioni e motivazioni. Le emozioni sono al centro della cognizione umana” (Oatley 1992 citato in Cardona 2021: 4). L'attenzione degli studiosi si è incentrata sugli aspetti affettivi che influiscono sull'apprendimento, dapprima con l'ipotesi del filtro affettivo (Krashen) e successivamente con gli studi sull'ansia nella classe di lingua (Horwitz, Oxford ed altri). Nel frattempo, si sviluppa anche la ricerca sulle emozioni in relazione alla motivazione: si ricordano il concetto di *ideal L2 self* (Dörnyei) e quello di intelligenza emotiva (Gardner), quelli di autodeterminazione (Ryan e Deci), autoregolazione (Zimmerman) e autoefficacia (Bandura) (per riferimenti teorici si veda Luise 2018 e Al-Hoorie e Szabó 2022). Si arriva dunque via via a focalizzarsi sempre più anche sulle emozioni positive, preparando il terreno per quella svolta (“emotional turn”, White 2018 in Dewaele et al. 2019: 5) nella ricerca portata dalla psicologia positiva. Tra le varie emozioni positive, quella legata al piacere di apprendere una lingua è l'emozione maggiormente attenzionata (Serragiotto 2006; cfr. Balboni 2022, Caon 2021 e Landolfi 2014 per una bibliografia recente).

Lungi ormai dal poter essere considerata una tabula rasa, un contenitore vuoto da riempire con informazioni e nozioni, la mente dello studente si scopre influenzata da diversi fattori individuali (motivazione, credenze, percezioni di sé, ecc.) che incidono fortemente sull'apprendimento e che meritano, pertanto, di essere indagate a fondo. In questo senso si legge il tentativo di Hattie (2009) che, nella sua famosa meta-analisi condotta su più di 800 studi eseguiti su studenti di tutto il mondo, tenta di capire quali siano gli aspetti che influenzano positivamente il rendimento scolastico, quelli non rilevanti e quelli che invece lo ostacolano. Pur non volendo andare nel dettaglio dell'analisi, è interessante qui ricordare che il macrofattore che è risultato avere un impatto maggiore sul processo di apprendimento è quello legato

all'insegnante. A conclusioni simili erano giunti altri studi (cfr. Day 2011). In risposta a ciò, la ricerca si è spostata maggiormente sugli insegnanti e sulle loro emozioni, riconoscendo che il loro benessere influisce sulla qualità dell'apprendimento dei loro studenti (cfr. Caprara et al. 2006).

Scopo di questo articolo non è quello di passare in rassegna le teorie sulle emozioni che informano la linguistica educativa, compito peraltro molto ben assolto da illustri autori in altre sedi (tra gli autori italiani si veda, ad esempio, Balboni 2013; Beseghi 2018; Borrello 2005; Cardona 2001, 2021; De Marco e Paone 2017; Daloso 2009). Si cercherà invece di riflettere su come le emozioni e il concetto di benessere ad esse legato siano stati investigati rispetto alle sfide che i docenti hanno dovuto affrontare negli ultimi anni, inclusa la recente spinta verso le nuove modalità di insegnamento a distanza.

2. La psicologia positiva e il concetto di benessere

La psicologia positiva (d'ora in poi PP) è un settore di ricerca relativamente giovane della psicologia, nato circa vent'anni fa. Integrando gli insegnamenti di Lao-Tzu, Confucio, Aristotele, San Tommaso d'Aquino, William James, John Dewey, Carl Rogers e Abraham Maslow (si veda Peterson e Park 2003), la PP è riuscita ad evolversi proponendo teorie innovative che mirano a promuovere la prosperità (*'flourishing'*) dell'individuo favorendo le sue emozioni positive, il coinvolgimento, il senso della vita, le relazioni e l'autorealizzazione (Seligman 2011). Oggetto di studio della PP sono dunque le emozioni positive, i tratti del carattere che dispongono l'individuo ad uno stato emozionale positivo, gli ambienti che permettono agli individui di 'fiorire' e tutte le condizioni che generano uno stato di benessere dell'individuo. Tra gli studiosi di riferimento della PP vi sono sicuramente Seligman e Csikszentmihalyi, insieme a Diener, Jamieson, Peterson e Vaillant. È questo gruppo che dà vita a inizi anni 2000 al centro di PP presso l'Università delle Pennsylvania, al primo Seminario sulla PP tenutosi a Washington DC e al primo numero speciale dedicato interamente al tema della PP pubblicato in una illustre rivista di psicologia.

Uno dei concetti cardine della PP è il benessere, un multi-costrutto che include emozioni, attitudini, salute fisica e mentale e che viene spesso indagato attraverso valutazioni che il soggetto stesso dà della propria vita. Si parla infatti proprio a questo proposito di 'benessere soggettivo' (Diener 1984 in Ascher e Waber 2021) per riferirsi sia al grado di soddisfazione che una persona esprime rispetto sia alle proprie condizioni di vita (ad esempio, il lavoro, la famiglia, il tempo libero, il futuro) sia alle emozioni provate nella propria esistenza. Uno stato di benessere è associato a una percezione complessivamente positiva che l'individuo ha di sé, pur non rinnegando la presenza di emozioni negative che fanno comunque parte della vita di ciascuno e che possono essere tenute sotto controllo grazie a strategie di *coping*. Queste sono infatti tecniche che permettono all'individuo di adattarsi ad una situazione di stress, facendo fronte in modo efficace alle emozioni negative che minano il benessere.

Benché sia ampiamente riconosciuta la natura multidimensionale del concetto di benessere, non vi è altrettanto consenso sull'incidenza dei vari fattori e sui modelli di riferimento. Tra questi, vi è sicuramente il modello PERMA (*Positive emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) di Seligman (2011). Esso consiste in 5 componenti legate al benessere: 1) emozioni positive (ad esempio, pace, gratitudine, soddisfazione, piacere, ispirazione, speranza, curiosità); 2) impegno in attività che ci assorbono completamente permettendoci di arrivare ad uno stato ottimale di coinvolgimento (*'flow'*): accade quando siamo talmente impegnati in un compito da avere la percezione che il tempo si fermi; 3) relazioni interpersonali positive; 4) significato e scopo di ciò che facciamo: è necessario percepire che il senso delle nostre azioni e della nostra vita abbia un significato che va al di là

di noi stessi e dell'utilità per la sola nostra vita; 5) realizzazione dei nostri obiettivi, che andrà a promuovere il senso di autostima e autoefficacia. Molti sono i punti in comune con la teoria dell'autodeterminazione (Ryan e Deci 2017) che sostiene che quando i bisogni psicologici di base (bisogno di autonomia, ossia di sentire che si agisce per propria volontà, bisogno di competenza, ossia credere di riuscire ad agire con competenza per lo svolgimento di compiti importanti, e bisogno di relazioni, ossia cercare e sviluppare delle relazioni sicure e positive con gli altri nel proprio contesto sociale) sono supportati e soddisfatti all'interno di un contesto sociale, le persone si sentono più motivate e percepiscono maggiore benessere.

3. L'educazione linguistica 'positiva'

Vista la grande influenza che le emozioni hanno sull'apprendimento e sull'insegnamento delle lingue, la PP è arrivata di recente a trovare un posto di rilievo anche negli studi di linguistica educativa. A partire da Lake (2013 citato in Mercer e MacIntyre 2014) si inizia a parlare di PP in relazione all'apprendimento linguistico, dando avvio a un cambio di prospettiva nella ricerca: anziché focalizzarsi sulle cause che influiscono negativamente sull'apprendimento, ci si comincia a concentrare sui fattori che invece possono favorirlo, rendendolo un'esperienza piacevole e gratificante. I temi di ricerca nel nostro campo si incentrano sulla positività delle emozioni nei processi coinvolti, sui fattori motivazionali e attitudinali, sui punti di forza di insegnanti e studenti come aspetti facilitatori dei processi di insegnamento/apprendimento linguistico, sulle caratteristiche delle istituzioni educative che consentono il successo, sullo sviluppo e sul benessere sia degli insegnanti che degli studenti (MacIntyre 2016). Alcuni studiosi identificano questo ambito come un vero e proprio approccio dell'educazione linguistica, ovvero 'l'educazione linguistica positiva' (Mercer et al. 2018).

Guardare al benessere nel contesto specifico della didattica delle lingue significa dover includere dinamiche che vanno al di fuori della personalità di insegnante e studenti e perfino al di fuori della classe stessa. Risulta dunque necessario integrare il modello di Seligman (e la sua interpretazione prevalentemente "soggettiva e personale" di benessere, Mercer 2021: 16) con altre dimensioni che aiutino a rappresentare in modo più inclusivo l'insegnamento linguistico. Due alternative vengono da Oxford (2016) e da Mercer (2021). Mentre Oxford propone il modello EMPATHICS (*Empathy, Motivation, Perseverance-resilience, Agency-autonomy, Time, Habits of mind, Intelligences, Character strengths, Self factors*), principalmente pensato per indagare le emozioni degli studenti in un costrutto psicologico più complesso e dinamico, anche nel tempo, Mercer si concentra sulle emozioni degli insegnanti all'interno di un modello 'ecologico' dove a livello micro viene considerata la scuola o la classe in cui il docente opera, e a livello macro vengono contemplate le politiche linguistiche nazionali e internazionali, il contesto, le strutture socio-economiche, ecc. Questo modello ecologico è ripreso in diversi studi che riguardano il benessere dell'insegnante di lingue, alcuni citati nei paragrafi successivi.

4. Il benessere dell'insegnante

Il benessere degli insegnanti sul posto di lavoro è uno dei punti chiave nell'agenda politica europea e nazionale, centrale anche nell'ultimo rapporto Eurydice 2021. Questo perché non solo il sentirsi bene influenza la loro soddisfazione sul lavoro e l'entusiasmo per ciò che fanno, ma ha altresì un impatto sull'attrattiva della loro professione e, di conseguenza, sulla loro permanenza nella professione (CE 2021). Molti sono gli studi che suggeriscono una relazione causale tra benessere degli insegnanti, risultati degli studenti e qualità dell'insegnamento e che riportano dati sulla "contagiosità" di emozioni positive scaturita da un insegnante che vive la

sua vita personale e professionale con positività (cfr. Hascher e Waber 2021 per una rassegna della letteratura negli ultimi venti anni).

L'insegnamento è un'attività indissolubilmente legata alla vita personale degli insegnanti, un lavoro in cui i docenti investono quei valori che credono il loro insegnamento debba rappresentare. Di conseguenza, i docenti trovano nella propria professione e nei propri studenti una fonte importante per la loro autostima e autorealizzazione, ma anche una causa della loro vulnerabilità (Nias 1989 in Zembylas 2003).

Infatti, oltre ad essere associato a costrutti psicologici positivi che originano soddisfazione ed emozioni positive, resilienza, motivazione e impegno, il benessere viene influenzato anche da emozioni negative, causa di stress e burnout. Le scuole e le classi sono "arene emozionali complesse" (Chen, 2016: 68) che espongono gli insegnanti a continui input emotivi da parte di studenti, colleghi, genitori e dirigenti. Per far fronte a tali input, è necessario che gli insegnanti sappiano gestire correttamente le proprie emozioni. Questa esigenza è particolarmente sentita nei periodi in cui avvengono dei cambiamenti, poiché si è visto come le emozioni siano particolarmente intese nel momento in cui ai docenti vengono proposte modifiche al loro operato (cfr. Chen 2016). Ne deriva l'importanza di investigare a fondo ciò che influenza il loro benessere e i problemi correlati come burnout, stress e logoramento.

4.1 La ricerca sul benessere degli insegnanti di lingue

Mentre il filone di ricerca generale sugli insegnanti è ad oggi piuttosto ampio e può dar conto di interessanti risultati (cfr. Day 2011 per una rassegna del contesto internazionale e Barbieri et al. 2019 per il contesto italiano), gli studi specificamente dedicati agli insegnanti di lingue sono ancora pochi. Dörnyei (2018) fa notare come gli insegnanti di lingue siano stati alquanto trascurati e come, nella maggior parte dei casi, siano stati considerati poco più che uno dei tanti fattori che influenzano il successo degli studenti anziché essere esaminati come il fattore principale – come visto anche nello studio di Hattie (2009) sopracitato.

La letteratura, che fortunatamente si sta popolando di nuove ricerche negli ultimi anni (cfr. Martinez Agudo 2018 e Dewaele e Li 2022 per una bibliografia approfondita), rivela che la situazione specifica degli insegnanti di lingue è potenzialmente diversa da quella degli altri insegnanti. Tra i fattori che rendono l'insegnamento in genere una delle professioni più stressanti vi sono i pesanti carichi di lavoro, i vincoli di tempo, la fatica a bilanciare efficacemente lavoro e vita privata, scarsa autonomia decisionale, eccessivi obblighi amministrativi, relazioni insoddisfacenti con colleghi e dirigenti scolastici, l'ansia dovuta alla natura fortemente emotiva del lavoro e una bassa autostima professionale (cfr. Johnson et al. 2005). Nello specifico dell'insegnamento delle lingue, ci sono ulteriori ansie che possono rappresentare fattori di stress: ansie causate dai dubbi sulle proprie capacità linguistiche, dalla necessità di affrontare le ansie nell'apprendimento linguistico degli stessi studenti, dalla difficoltà di gestire adeguatamente classi con alunni aventi competenze spesso piuttosto eterogenee, dalle continue innovazioni metodologiche che riguardano la didattica delle lingue e che richiedono molto investimento in termini di tempo ed energia per essere attuate, dalle componenti interculturali legate all'insegnamento linguistico e dalle condizioni di lavoro molto spesso precarie, soprattutto nelle scuole di lingua private (cfr. MacIntyre et al. 2020). Coloro che riescono a controllare meglio i fattori di stress emotivo e le difficoltà nel loro ambiente di insegnamento avranno maggiori probabilità di vivere un'esperienza di benessere (Talbot e Mercer 2022).

In Dewaele et al. (2019) vengono passati in rassegna alcuni tra i principali studi svolti sulle strategie di *coping* usate dai docenti per gestire le proprie emozioni durante momenti di stress. In particolare, in Morris e King (2018) vengono esaminate le strategie usate da 7 insegnanti universitari giapponesi per regolare le loro emozioni di fronte all'apatia degli

studenti, al silenzio in classe, a comportamenti scorretti e a condizioni difficili di lavoro. In Oxford (2020) si indaga l'uso dinamico da parte di 5 insegnanti di empatia, intelligenza emotiva, gestione delle emozioni e controllo del lavoro emozionale con l'intento di sviluppare una 'bussola emozionale' che permetta ai docenti di regolare meglio le proprie emozioni. In Dewaele e Mercer (2018), invece, vengono investigati gli atteggiamenti di 513 docenti di inglese LS verso i loro studenti. Ad incidere sugli atteggiamenti positivi risultano essere i seguenti fattori: il livello dell'intelligenza emotiva degli insegnanti (più alto è più sono ben disposti verso gli studenti, soprattutto quelli vivaci), la durata della loro esperienza professionale (maggiore è l'esperienza, maggior è la capacità di instaurare relazioni positive con gli studenti), il loro livello di competenza linguistica (i docenti che padroneggiano meglio la lingua sono quelli che si rapportano in modo più positivo con la classe) e, infine, il genere (le docenti femmine hanno attitudini più positive rispetto ai colleghi maschi). Infine, in MacIntyre et al. (2019) si indagano i fattori della personalità (gentilezza, scrupolosità, stabilità emotiva, intelligenza, estroversione) in relazione al benessere (modello PERMA di Seligman) su 47 insegnanti di lingua inglese LS. Il fattore della personalità che maggiormente si correla in modo positivo (o negativo) con il benessere risulta essere la stabilità emotiva (o mancanza di essa).

Nonostante i risultati interessanti, gli studi quantitativi che, come questi ultimi due citati, si basano sull'uso di questionari per indagare le percezioni individuali, pongono almeno due limiti: a) sono inclini a bias e b) sebbene mostrino correlazioni statisticamente significative tra le variabili indagate, non permettono di capire quale sia la natura causa-effetto della relazione (i docenti sono più felici e stimolati dal loro lavoro perché riescono a controllare meglio le proprie emozioni oppure, al contrario, riescono a controllare meglio le proprie emozioni perché si sentono più felici e soddisfatti del proprio lavoro? I docenti si sentono più appagati perché gli studenti ottengono buoni risultati oppure, al contrario, gli studenti ottengono buoni risultati perché i loro docenti si sentono appagati nello svolgimento della loro professione?). Una triangolazione di dati che comprenda osservazioni, interviste e dati dagli studenti consentirebbe una lettura più esaustiva dei risultati, così come l'implementazione di progetti di studio longitudinali e sperimentali permetterebbe una maggiore comprensione dell'incidenza dei fattori anche nel tempo. A questo proposito, MacIntyre e Mercer (2014) incoraggiano i ricercatori a guardare alle emozioni su scale temporali diverse, dal breve termine (pochi secondi) al lungo termine (anni) per capire meglio anche condizioni emotive "ambivalenti", in cui vengono sperimentate contemporaneamente emozioni positive e negative.

Di sicuro, ciò che viene evidenziato da diverse ricerche è che, tra i fattori di stress cronico che i docenti di lingue più frequentemente riconducono al loro lavoro vi sono un carico di lavoro pesante, lo stress dovuto a insoddisfazione finanziaria e un orario di lavoro eccessivo (Borg 2006; MacIntyre et al. 2019; Mercer 2020). La sensazione di logoramento che pervade in particolare gli insegnanti di lingue straniere (seguiti dagli insegnanti di matematica e scienze) è ben evidente in una meta-analisi condotta da Mason (2017) su studi realizzati nel Regno Unito, negli Stati Uniti e in Australia. Mason ipotizza che la tendenza risultante nel suo studio potrebbe essere causata da una serie di difficoltà legate direttamente alla didattica delle lingue, non per ultimo lo scarso valore attribuito all'insegnamento delle lingue straniere soprattutto nei paesi prevalentemente anglofoni. Purtroppo la ricerca sul benessere dei docenti che insegnano lingue straniere diverse dall'inglese è stata oggetto di pochi studi fino ad oggi. Tra i più recenti, si cita quello di Proietti Ergün e Dewaele (2021) su 174 insegnanti di italiano L2 in Italia e all'estero. Lo studio ha investigato la relazione tra benessere e resilienza e un terzo fattore emotivo: il piacere nell'insegnamento delle lingue straniere (FLTE: Foreign Language Teaching Enjoyment – adattato dal costrutto di piacere nell'apprendimento linguistico). I dati hanno rivelato che i docenti più felici erano quelli che manifestavano un maggiore livello di

benessere e di resilienza. Tra le variabili, si è visto che età e anni di esperienza nell'insegnamento influivano sulla positività della correlazione.

Diversi studi che fanno riferimento agli insegnanti in generale (non nello specifico agli insegnanti di lingue) hanno dimostrato che una sensazione di logoramento viene percepita in modo particolarmente intenso nei primi 5 anni di esperienza di insegnamento (cfr. Mason e Poyatos Matas 2015). Si tratta infatti di un periodo particolarmente critico perché il docente 'novizio' è chiamato ad insegnare e contemporaneamente sta imparando a farlo. È addirittura nei primi tre anni di carriera che le credenze sull'auto-efficacia dei docenti sono maggiormente modificabili (sia in positivo che in negativo) e ci sono maggiori probabilità di sperimentare lo "shock da realtà" (Veenman 1984), ossia quel fenomeno che si realizza quando i nuovi insegnanti, una volta sul campo, abbandonano quanto hanno imparato nella loro precedente esperienza formativa universitaria perché non hanno le capacità o la possibilità di mettere in pratica ciò che è stato loro insegnato. Per quanto riguarda specificatamente i docenti di L2/LS, sebbene la letteratura sull'abbandono sia ancora agli inizi, esiste un interessante filone di ricerca che ha esaminato vari costrutti psicologici strettamente legati a stress, burnout, logoramento e resilienza. A quanto sappiamo, quello di Sulis et al. (2022) è il primo studio ad aver messo in relazione il benessere percepito dai docenti di lingua a inizio carriera, con l'obiettivo di comprendere meglio le ragioni che portano all'abbandono della professione o, al contrario, che caratterizzano la loro resilienza. Gli studiosi hanno raccolto dati su 6 docenti di inglese LS neoassunti in Austria e 8 docenti di diverse LS (francese, cinese, spagnolo, tedesco e russo) nel Regno Unito, basando il loro disegno di ricerca sul modello PERMA di Seligman integrato con il modello ecologico di Mercer (2021, si veda sopra – quindi con l'aggiunta delle dimensioni legate al contesto socioeducativo). Dai dati si evince che gli aspetti collegati al benessere che sembrano contribuire maggiormente all'abbandono o alla resilienza da parte dei docenti neoassunti sono il perfezionismo, l'autoefficacia, l'equilibrio tra vita professionale e privata, l'autoregolazione, le relazioni all'interno della scuola e lo status di insegnante di lingua straniera. Sebbene si tratti di uno studio qualitativo, dunque senza pretese di generalizzazioni e rappresentatività, i risultati riscontrati si allineano a quelli di altri studi precedenti (cfr. Sulis et al. 2022), rafforzando dunque la rilevanza di quanto da loro rilevato. Tra le riflessioni degli autori, viene indicata la necessità di fornire ai docenti a inizio carriera una preparazione specifica che preveda indicazioni pratiche su come affrontare il passaggio dalla fase di tirocinio a quella in servizio, al fine di sviluppare quel livello di autoefficacia utile a sentirsi più pronti nel gestire le diverse situazioni ed emozioni legate alla loro nuova professione. Questa esigenza è in realtà sottolineata da diversi autori: ad esempio, c'è chi suggerisce di includere istruzioni chiare in merito alle esigenze e alle responsabilità dei loro ruoli, al fine di ridurre la discrepanza tra le aspettative iniziali e la realtà dell'insegnamento (Mason 2017) e chi propone di insegnare loro a riflettere criticamente sul loro operato in modo da avere maggior controllo sulle emozioni negative (Miller e Gkonou 2018).

Del resto, la pratica esplorativa può contribuire fortemente ad aumentare la consapevolezza delle complessità che caratterizzano le dinamiche della classe e a focalizzarsi su ciò che favorisce o minaccia la qualità del lavoro, il rapporto con gli studenti, il benessere degli insegnanti e degli studenti (Wright, 2005). Questa visione ben si ricollega alle idee che stanno alla base della psicologia positiva e a uno studio, a nostro avviso particolarmente interessante, che qui riporteremo brevemente. Si tratta di una ricerca svolta da Etherington et al. (2020) su 12 insegnanti di inglese dell'Arabia Saudita e della Gran Bretagna, che mirava ad indagare il ruolo che le emozioni positive hanno nel favorire il benessere e la resilienza degli insegnanti di lingue. La particolarità dello studio è che le emozioni venivano investigate attraverso la loro associazione ad oggetti di vita quotidiana ('sticky objects'). Attraverso l'uso di una app ('Diario'), i docenti dovevano fotografare ogni giorno almeno un oggetto che trasmetteva loro emozioni positive; per ciascuna foto, dovevano poi descrivere brevemente

l'emozione associata all'immagine. Dalle successive interviste con gli insegnanti, è emerso che gli oggetti che scaturivano in loro le emozioni più forti erano collegati o alla sfera personale/interpersonale (che aveva a che fare con la cura di sé, dei colleghi e degli studenti, ad esempio la foto di un caffè bevuto in un momento di riposa tra una lezione e l'altra, da soli o in compagnia) o alla sfera didattica (legata ai progressi degli studenti e alla creazione/utilizzo di alcune risorse, ad esempio la foto di una produzione scritta di uno studente) o all'ambiente (gli spazi fisici della scuola, ad esempio una foto di una porta o della disposizione dei banchi). I partecipanti hanno affermato che tenere un diario li ha aiutati a concentrarsi sulle piccole cose, aspetti positivi che caratterizzano la vita ma che spesso non vengono notate. Nel caso di questo studio, dunque, la pratica esplorativa ha permesso agli insegnanti di identificare ciò che apprezzavano del loro lavoro.

4.2 Ultimi sviluppi nella ricerca sul benessere degli insegnanti

Come è accaduto in molti altri ambiti scientifici, anche in quello della linguistica educativa la ricerca si è spostata recentemente sugli effetti causati dall'emergenza vissuta a seguito dello scoppio della pandemia da Covid-19. Sebbene l'attenzione degli studiosi si sia concentrata principalmente sugli studenti, le loro emozioni, gli effetti sul loro apprendimento, ecc., alcune indagini sono state fatte anche sugli insegnanti, per capire le emozioni da loro provate durante gli stravolgimenti sopraggiunti nel settore educativo. Alla situazione di emergenza che ha toccato la sfera personale di ciascuno, con periodi di quarantena forzati, restrizione negli spostamenti e nelle relazioni sociali e forti preoccupazioni per l'andamento dell'economia, i docenti hanno dovuto sommare la chiusura del loro posto di lavoro, il passaggio repentino alla didattica a distanza, la riprogettazione dell'insegnamento con nuovi tempi, risorse e modalità di realizzazione, e la riorganizzazione delle relazioni con gli studenti, i genitori, i colleghi. La percezione di benessere, come si può immaginare, è stata messa a dura prova (cfr. OCSE, 2020, UNESCO, 2020). Le conseguenze organizzative e didattiche di questo periodo emergenziale sono state ampiamente indagate dalla ricerca educativa anche in Italia (per dettagli cfr. Stanzione e De Santis 2021) che ne ha evidenziato le caratteristiche, i limiti e i punti di forza.

La necessità improvvisa di convertire le classi tradizionali, in presenza, in ambienti didattici che permettessero l'apprendimento da remoto ha accelerato la spinta verso la digitalizzazione dell'educazione. In pochi giorni sono state aperte milioni di aule virtuali in tutto il mondo, in cui lezioni sincrone e asincrone si affiancavano a test e quiz online, condivisione di documenti e risorse di ogni tipo. Da un lato, le strutture non erano pronte per affrontare questo cambiamento repentino (in alcuni Paesi, tra cui l'Italia e la Francia, le piattaforme educative utilizzate dalle scuole sono state oggetto di attacchi informatici, costringendo al blocco delle lezioni per qualche giorno); dall'altro, i docenti si sono trovati catapultati in una realtà nuova senza avere, almeno per la maggior parte di loro, le competenze per gestirla. La velocità con cui è avvenuta la trasformazione didattica dalle aule scolastiche alle aule virtuali è ben resa da uno studio di MacIntyre et al. (2020), in cui su un campione di 634 insegnanti di lingua di tutti gli ordini di scuola e università provenienti principalmente da Europa, America e Asia, il 95% dichiarava di aver dovuto trasferire online i propri corsi e, di questi, il 75% sosteneva di aver avuto meno di una settimana di tempo per preparare e gestire questo passaggio alla didattica a distanza.

Interessante è a questo proposito il filone di ricerca che ha indagato le strategie di coping degli insegnanti di lingua in situazione di particolare stress come in quella del periodo pandemico. In particolare, lo studio ad oggi più rilevante è quello di Gregersen, Mercer e MacIntyre svolto su 765 insegnanti in tutto il mondo a cui è stato chiesto di identificare i fattori di stress, le strategie di coping messe in atto, i miglioramenti percepiti ed eventuali consigli da

fornire ai colleghi. I dati sono stati analizzati sia quantitativamente (MacIntyre et al. 2020) che qualitativamente (Gregersen et al. 2021). I risultati hanno evidenziato che le strategie che hanno aiutato gli insegnanti ad affrontare in modo positivo le sfide didattiche della pandemia erano quelle messe in atto per accettare la nuova situazione, sviluppare una nuova pianificazione del lavoro e cercare il lato positivo nella nuova condizione lavorativa. Al contrario, i docenti che hanno rinnegato l'esistenza della complessità del momento, magari cercando di distrarsi con altri impegni in modo da non affrontare la situazione, hanno finito per provare ansia, rabbia, tristezza e solitudine. I fattori di stress percepiti dai partecipanti sono stati codificati in sei categorie: salute, insegnamento online, vita domestica, limiti alla libertà, incertezze finanziarie e incertezza generale sul futuro. Gli aspetti che invece i docenti hanno vissuto come un miglioramento nella loro vita erano collegati alla loro crescita professionale e, in alcuni casi, una evoluzione positiva nella relazione con gli studenti e nella gestione del tempo (per quegli insegnanti che hanno avuto una riduzione della quantità di corsi da svolgere). Infine, i consigli forniti dai partecipanti erano incentrati sull'essere sempre pronti ad affrontare le sfide in modo propositivo, di vedere fonti di crescita e sviluppo professionale nelle circostanze di cambiamento e di adottare il più possibile atteggiamenti positivi.

5. Conclusioni

In questo articolo abbiamo cercato contribuire alla discussione sul benessere degli insegnanti di lingue, attraverso una presentazione, per quanto breve, delle principali teorie e ricerche che caratterizzano questo giovanissimo settore di studi. Grazie ad una quantità sempre maggiore di studi empirici basati su una varietà di approcci epistemologici e metodologici possiamo oggi comprendere più in profondità le dinamiche complesse che caratterizzano le emozioni positive e negative dei docenti, oltre che degli studenti (Dewaele et al., 2019). Sebbene i risultati della ricerca siano difficilmente generalizzabili, soprattutto per il fatto che la maggior parte coinvolge insegnanti di inglese, i cui dati non possono essere rappresentativi degli insegnanti delle altre lingue, essi servono comunque ad ampliare la conoscenza su un tema che oggi riscuote sempre maggiore attenzione. Le difficoltà vissute dal settore educativo durante la crisi pandemica hanno ulteriormente evidenziato l'importanza del ruolo dell'insegnante, della sua formazione professionale e della sua capacità di saper affrontare emotivamente le grandi sfide del nostro tempo. Anche alla luce dell'Agenda 2030 e del benessere invocato dalle politiche che la sostengono, è necessario ripensare il sistema educativo, partendo proprio dal promuovere la soddisfazione degli insegnanti nel proprio lavoro, il loro senso di autoefficacia e le strategie per permettono di affrontare in modo positivo i momenti di stress e difficoltà.

Concluderemo riportando le parole di Mercer et al. (2018), che a nostro avviso ben si prestano a guidare la ricerca futura sul tema del benessere degli insegnanti: è necessario lavorare per un modello di educazione linguistica positiva che possa essere convalidato empiricamente e ulteriormente sviluppato, e che, senza essere prescrittivo, possa essere applicato in diversi contesti culturali e linguistici in modo sostenibile. Il benessere degli studenti e degli insegnanti non dovrebbe essere considerato qualcosa di "extra", di "facoltativo", ma il "fondamento indispensabile" delle competenze di cui entrambi necessitano per affrontare le situazioni di vita personali e professionali. L'educazione linguistica può rappresentare di fatto un settore ideale per promuovere il benessere in quanto l'uso delle lingue implica il mettere in gioco, sia da parte dell'insegnante che degli studenti, molti aspetti psicologici che hanno a che fare con la personalità e l'identità. A questo punto, "la domanda è se questo sia da associare ad una educazione linguistica 'positiva', o sia semplicemente ciò che dovrebbe rappresentare, comunque, una buona educazione linguistica" (ibid.: 25).

Bibliografia

Ascher T., Waber J., 2021, “Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019”, in *Educational Research Review*, 34, pp. 1-25.

Al-Hoorie A.H., Szabó F., 2022, *Researching Language Learning Motivation: A Concise Guide*, Bloomsbury Publishing.

Balboni P.E., 2013, “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 2, 1, pp. 7-30.

Balboni P.E., 2022, “La glottodidattica umanistica: emozione, motivazione, attitudine”, in Paolo Emilio Balboni (a cura di), *Thesaurus di Linguistica Educativa: guida, testi, video, SAIL*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 27-32.

Barbieri B., Sulis I., Porcu M., Toland M.D., 2019, “Italian Teachers’ Well-Being Within the High School Context: Evidence From a Large Scale Survey”, in *Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1-13.

Beseghi M., 2018, “Emotions and autonomy in foreign language learning at university”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 7, 2, pp. 231-250.

Borg S., 2006, “The distinctive characteristics of foreign language teachers”, in *Language Teaching Research*, 10, pp. 3-31.

Borello, E., 2005, “Dalla competenza comunicativa alla competenza emozionale nella didattica linguistica della scuola dell’infanzia”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 1000-1012.

Caon, F., 2021, “Motivation, Pleasure and a Playful Methodology in Language Learning”, in *EL.LE, Educazione linguistica-Language Education*, 9, 3, pp. 437-460.

Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S., 2006, “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: a study at the school level”, in *Journal of School Psychology*, 44, 6, pp. 473-90.

Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell’apprendimento delle lingue*, Torino, UTET Libreria.

Cardona, M., 2021, “Il ruolo delle emozioni in contesto glotto-geragogico”, in *Studi di Glottodidattica*, Supplemento, pp. 1-14.

Chen J., 2016, “Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory”, in *Teaching and Teacher Education*, 55, pp. 68-77.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell’Unione europea.

Daloiso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

Day C., (a cura di), 2011, *New understandings of teacher effectiveness: Emotions and education change*, Heidelberg, Springer.

De Marco, A., Paone, E., 2017, *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Roma, Carocci.

Dewaele J-M., Chen X., Padilla A.M., Lake J., 2019, "The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research", in *Frontiers in Psychology*, 10.

Dewaele J-M., Li C. 2020, "Emotions in Second Language Acquisition: A critical review and research agenda", in *Foreign Language World*, 196, 1, pp. 34-49.

Etherington S., Hanks J., Alshehri E. 2020, "'Sticky objects' and pathways to well-being and resilience: Teacher understandings of and practices in positive psychology in their classrooms", in *ELT Research Papers*, 20, 1, pp. 1-31.

Gregersen T., Mercer S., MacIntyre P. D., 2021, "Language teacher perspectives on stress and coping", in *Foreign Language Annals*, 54, 4, pp. 1145-1163.

Hattie J., 2009, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London and New York, Routledge.

Johnson, S., Cooper C., Cartwright S., Donald I., Taylor P., Millet, C., 2005, "The experience of work-related stress across occupations", in *Journal of Managerial Psychology*, 20, 2, pp. 178-187.

Landolfi L., (a cura di), 2014, *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli, City University Press.

Luise M.C., 2018, "La motivazione all'apprendimento linguistico: dal Modello Socio-educativo all'epoca del think global, act local", in Matteo Santipolo e Patrizia Mazzotta (a cura di), *L'Educazione Linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, Torino, Utet Università, pp. 71-76.

MacIntyre P.D., 2016, "So far so good: an overview of positive psychology and its contributions to SLA", in Danuta Gabryś-Barker e Dagmara Gałajda (a cura di), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Svizzera, Springer, pp. 3-20.

MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S., 2020, "Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions", in *System*, 94, pp. 1-13.

MacIntyre P. D., Mercer S., 2014, "Introducing positive psychology to SLA", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.

MacIntyre P. D., Ross J., Talbot K., Gregersen T., Mercer S., Banga C. A., 2019, “Stressors, personality and wellbeing among language teachers”, in *System*, 82, pp. 26-38.

Martinez Agudo J., (a cura di), 2018, *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education*, Cham (Switzerland), Springer.

Mason S., 2017, “Foreign language teacher attrition and retention research: A meta-analysis”, in *NECTFL Review*, 80, pp. 47-68.

Mason S., Poyatos Matas, C., 2015, “Teacher attrition and retention research in Australia: Towards a new theoretical framework”, in *Australian Journal of Teacher Education*, 40, 11, pp. 45-66.

Mercer S., 2020, “The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective”, in *Language Teaching Research*, pp. 1-24.

Mercer S., 2021, “An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective”, in *ELT Journal*, 75, 1, pp. 14-21.

Mercer S., MacIntyre P.D., 2014, “Introducing positive psychology to SLA” in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, pp. 153-172.

Miller E.R., Gkonoub C., 2018, “Language teacher agency, emotion labor and emotional rewards in tertiary-level English language programs”, in *System*, 79, pp. 49-59.

OCSE–OECD, 2021, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Parigi, OECD Publishing.

Oxford R., 2016, “Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: the ‘EMPATHICS’ Vision”, in Peter D. MacIntyre, Tammy Gregersen e Sarah Mercer (a cura di), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 10-90.

Peterson C., Park N., 2003, “Positive Psychology as the Evenhanded Positive Psychologist Views It”, in *Psychological Inquiry*, 14, pp. 141-147.

Proietti Ergün A. L., Dewaele J-M., 2021, “Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian?”, *System*, 99, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X21000609>

Ryan R.M., Deci E.L., 2017, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, New York, The Guilford Press.

Seligman M. E. P., 2011, *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York, Atria Books.

Serragiotto, G. (a cura di), 2006, *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima.

Stanzione I., De Santis C., 2021, “The effects of the Covid emergency on the well-being and the achievement of the objectives of the teachers: a comparison between the different didactics’ methods, in *Italian Journal of Educational Research*, pp. 95-109.

Sulis G., Babic S., Mairitsch A., Mercer S., King J.J.J., 2022, “Retention and Attrition in Early-Career Foreign Language Teachers in Austria and the United Kingdom”, in *The Modern Language Journal*, 106, 1, pp. 155-171.

Talbot K.R., Mercer S., 2022, “Language Teacher Well-being”, in Hassan Mohebbi e Christine Coombe (a cura di), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*, Cham, Springer, pp. 567-572.

UNESCO, 2020, *Supporting teachers in back-to-school efforts: guidance for policy-makers*. Disponibile su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373479>

Veenman S., 1984, “Perceived Problems of Beginner Teachers”, in *Review of Educational Research*, 54, pp. 143-78.

Wright T., 2005, *Classroom management in language education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Zembylas M., 2003, “Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective” in *Teachers and Teaching*, 9, 3, pp. 213-238.