

## Editoriale

Mario Cardona, Moira De Iaco, Maria Cecilia Luise

Il primo numero 2023 della rivista “Studi di Glottodidattica” presenta una raccolta miscelanea di contributi scientifici che trattano argomenti centrali e di interesse attuale per l’insegnamento delle lingue, quali la produzione scritta nella lingua target, il ruolo del metadiscorso nella scrittura accademica sia nella madrelingua che nelle lingue seconde, l’insegnamento interculturale, la didattica multilingue, il profilo degli studenti anziani di lingue straniere.

L’articolo di Simone Torsani è incentrato sulla didattica delle lingue orientata alla produzione scritta, con particolare attenzione all’apprendimento linguistico degli studenti principianti. In questa prospettiva viene presentato uno studio longitudinale che ha coinvolto apprendenti principianti di italiano come lingua seconda che ha portato a sviluppare una riflessione metodologica critica sulla didattica della produzione scritta rivolta a questa tipologia di discenti. Yang Ni analizza l’uso del metadiscorso nella scrittura accademica in L1 e L2 attraverso uno studio su apprendenti sinofoni. Si tratta di uno studio basato sull’analisi dei dati provenienti da un corpus di venti saggi di cui dieci in cinese e dieci in italiano con due obiettivi: esaminare come vengono utilizzati dagli studenti universitari i diversi dispositivi del metadiscorso per organizzare la scrittura accademica in cinese e in italiano e verificare la presenza o meno di interferenze della L1 nella scrittura nella L2.

Nell’articolo di Linda Torresin viene presentata un’esplorazione delle problematiche dell’insegnamento della lingua russa in contesto interculturale, evidenziando una visione essenzialista della cultura russa sia nell’insegnamento in sé che nel materiale testuale utilizzato in classe. Molti manuali di lingua russa, infatti, sembrano contribuire alla rappresentazione di alcune forme censorie e di un certo ostracismo nei confronti della cultura russa.

Il contributo di Francesca D’Angelo è dedicato, invece, alla messa in luce degli aspetti fondamentali che occorre implementare nella valutazione e nella promozione di pratiche educative eque per gli studenti multilingui, tenendo conto delle sfide e delle opportunità che la didattica multilingue è in grado di offrire.

Infine, Mario Cardona, Maria Cecilia Luise e Tatiana Temporale illustrano nel loro saggio il progetto *Vintage* sull’insegnamento delle lingue straniere a studenti anziani in risposta a istanze di grande rilievo e attualità, quali l’invecchiamento attivo, l’emancipazione e l’inclusione della popolazione anziana nelle società complesse in cui viviamo; l’obiettivo principale del progetto *Vintage* è stato implementare e sperimentare materiale didattico creato appositamente per l’insegnamento delle lingue straniere a studenti anziani over sessanta, dei quali vengono nel saggio descritte alcune peculiarità.

## **Didattica orientata al prodotto della produzione scritta e apprendenti principianti. Uno studio longitudinale**

Simone Torsani  
Università degli Studi di Genova  
simone.torsani@unige.it

### **Abstract**

Writing is becoming an important activity even at lower levels of second language proficiency. Beginners' writing, however, is partly eccentric with respect to that of advanced or intermediate learners: for example, beginners struggle harder with grammar when writing because of their limited language proficiency. It is therefore important to make methodological choices that are appropriate for this group of learners. The paper reports on a longitudinal case study of a beginner learner of Italian working on second language writing following a product-oriented approach in which linguistic and writing skills are strongly integrated. The findings show that a product-oriented approach facilitated her in working with both grammar and writing, thus proving potentially appropriate for beginner learners. Implications for teaching and further research are discussed.

### **Keywords**

Writing; longitudinal case study; beginner learners; apprendenti principianti; product-oriented approach

## **1 Introduzione**

### *1.1 Eccentricità della produzione scritta a livello A1*

La ricerca qui illustrata intende contribuire alla riflessione metodologica sulla didattica della produzione scritta ad apprendenti principianti, tema che sta ricevendo oggi grande attenzione da parte della ricerca (v. tra gli altri, Begotti 2012; De Meo e Maffia 2021; Favata 2022; Gadaleta 2019; Grassi 2020; Gilardoni 2021; Minuz et al. 2016). Se è vero, però, che la scrittura è funzionale al soddisfacimento di bisogni comunicativi anche a livelli di competenza bassi (Troncarelli 2017), questa abilità nei principianti mostra tratti di eccentricità rispetto ai livelli superiori che possono avere implicazioni per la didattica.

L'eccentricità della scrittura dei principianti può essere ipotizzata sulla base di almeno due motivi. Il primo è che la dimensione testuale al livello A1 del Quadro Comune (QCER) è, pur presente, notevolmente limitata. Il descrittore per questo livello definisce la competenza nella scrittura come la capacità di produrre "semplici espressioni e frasi isolate" (Consiglio d'Europa 2020:72). Una definizione che limita aspetti fondamentali della testualità, come coesione e coerenza. Limita, ma non esclude. Anche se costituiti da "frasi isolate", infatti, quelli prodotti degli apprendenti principianti possono essere testi veri e propri se rappresentativi di generi e tipi reali, fatto che non stupisce vista l'importanza della testualità nella didattica della scrittura (v. tra gli altri, Guerriero 2019 e Lavinio 2016). Testi così semplici (si pensi a un appunto o a una breve presentazione di sé), tuttavia, contengono meno elementi di riflessione rispetto ai testi dei livelli superiori, come un saggio accademico, e ciò rende in parte superflue attività tipiche della didattica della produzione scritta (v.

Hyland 2019 per una panoramica): si pensi, ad esempio, a una revisione della struttura generale di un testo a partire dal feedback di un esperto.

Il secondo motivo per cui la scrittura a questo livello è eccentrica è che i principianti assoluti scrivono mentre stanno apprendendo gli elementi base della lingua: Favata e Tronci (2020: 174) parlano a questo proposito di “precarità linguistica”. Ciò significa che durante un’attività orientata alla scrittura il lavoro su morfologia, sintassi e ortografia assorbe una parte considerevole delle risorse cognitive degli apprendenti (v. Cushing Weigle 2000 sul fattore linguistico nella scrittura in L2 in genere). Per questo motivo il lavoro sulla scrittura a questo livello è anche, se non prevalentemente, un lavoro di *writing for learning*, cioè un’attività finalizzata allo sviluppo del sistema linguistico (Harmer 2004). Affermare che la produzione scritta al livello A1 è *anche* un’attività per l’apprendimento della lingua non significa sminuirne l’importanza, ma sottolinearne semmai una ambiguità di fondo, che va investigata al fine di comprendere sia le difficoltà degli apprendenti, sia il potenziale della scrittura per lo sviluppo della competenza linguistica.

## 1.2 La dimensione metodologica nella scrittura per principianti

Sebbene, come detto, possano essere in parte ridondanti vista la semplicità dei generi e dei testi al livello A1, gli approcci didattici alla scrittura possono comunque supportare l’apprendimento di questa abilità. La didattica orientata al prodotto (o genere, v. Hyland 2004 sul genere nella scrittura in lingua straniera e Spinelli e Parizzi 2010 sul rapporto tra genere e QCER) e, in particolare, la “produzione su modello” (Beacco 2018) paiono particolarmente indicate per la scrittura come delineata nel paragrafo precedente. Un approccio orientato al prodotto, infatti, da una parte riprende il processo, ampiamente rodato, di osservazione-appropriazione-uso utile al lavoro sulle forme; dall’altra sviluppa la scrittura come abilità perché integra tali forme con la dimensione comunicativa del testo. Ciò che meglio caratterizza un approccio orientato al genere è il cosiddetto *teaching/learning cycle* (Feez 1999), nel quale gli apprendenti sono guidati nell’appropriazione dei caratteri di un dato genere. Il ciclo (v. Hyland 2019, ma v. anche Hyland 2004 per una variante) implica un ruolo forte dell’esperto, il quale per prima cosa (1) guida gli apprendenti alla consapevolezza dei contenuti e degli obiettivi di un genere specifico (per esempio, a cosa serve e dove si può trovare un avviso pubblico); la seconda fase è dedicata (2) alla decostruzione di testi modello e all’appropriazione delle forme necessarie a esprimere i contenuti; segue una fase (3) di produzione congiunta o guidata nella quale gli apprendenti si cimentano con la produzione in un ambiente controllato e/o collaborativo, per esempio completano testi con parti mancanti (si osserva meglio in questa fase l’importanza del processo di *scaffolding* e l’influsso dei lavori di Vygotskij 1978 e Bruner 1986 sull’approccio) e, infine, gli apprendenti procedono (4) alla scrittura autonoma. In maniera simile, la produzione su modello (Beacco 2018) lavora sulla decostruzione di testi modello propri di un genere alla ricerca di strutture e vocabolario propri di un dato discorso che l’apprendente riutilizzerà in fase di scrittura. Tale strategia pone particolare enfasi all’interazione tra lingua, discorso e testo in una ottica decisamente comunicativa, confermando quindi la forte connessione tra le dimensioni linguistica e testuale (cfr. *ibid.*, p. 169: “[la] confluenza tra saperi e saper fare rende, in definitiva, l’insegnamento della competenza testuale poco isolabile da tutte le altre a cui è inevitabilmente legata”).

Ciò che interessa in questa sede è, in linea con le proposte metodologiche illustrate, osservare il potenziale di un orientamento al prodotto nella didattica della produzione scritta a principianti relativamente ai due ambiti dell’apprendimento linguistico e della scrittura come abilità. Il presente saggio riporta e discute i risultati di uno studio longitudinale su un’apprendente principiante assoluta di lingua italiana (v. Polio, 2017 sull’importanza di studi longitudinali su principianti), Elena, che ha

seguito un corso nel quale i diversi lavori sulla produzione scritta adottavano appunto un orientamento al prodotto. L'indagine si concentra su quattro aspetti:

1. Come Elena apprende le tecniche di un approccio orientato al prodotto, in particolare modo, la strategia del modello;
2. L'efficacia dell'approccio nello sviluppo del sistema linguistico;
3. L'efficacia dell'approccio nello sviluppo dell'abilità di produzione scritta;
4. Se e quanto le dimensioni di lingua e testo sono sbilanciate tra loro;

## 2 Lo studio

Elena (nome di fantasia) ha 23 anni, studia Economia presso un grande ateneo pubblico spagnolo; è bilingue spagnola e portoghese e conosce l'inglese, lingua di cui è anche insegnante nel tempo libero. Il suo livello di italiano è principiante assoluto, come dimostrano anche i risultati del test di ingresso nel quale dimostra un buon livello di comprensione, ma limitate capacità in grammatica e pragmatica; inoltre, non ha svolto la prova di produzione scritta. Durante il corso Elena si è fatta aiutare dalla madre, che conosce l'italiano. La combinazione di bilinguismo, repertorio linguistico, abitudine alla riflessione metalinguistica (collegata, per esempio, all'attività di insegnamento dell'inglese nel tempo libero) e supporto da parte di un'esperta (la madre che conosce l'italiano) ha contribuito, anche se non è qui indagato in quale misura, al successo di Elena, apprendente eccellente, i cui testi presentano una qualità linguistica superiore a quella generalmente riscontrata al livello di riferimento.

Elena ha seguito nel secondo semestre dell'a.a. 2021/22 un corso di italiano di livello A1, nel quale una parte della didattica era dedicata alla produzione scritta; in dettaglio, i compiti sono stati:

<i>Prompt</i>	Obiettivi linguistico/testuali
1 Presentazione di sé e della propria famiglia;	Forme e funzioni linguistiche elementari (capp. 1, 2 e 3 del manuale)
2 Mail per descrivere sé e la propria famiglia	Revisione delle forme; iniziare a lavorare su un genere
3 Scrivere un profilo <i>social</i> ;	Ampliamento delle forme (occupazione, cap. 4); loro uso in un genere diverso
4 Descrivere la propria abitazione;	Ampliamento delle forme (preposizioni di luogo, vocabolario della casa, cap. 5); descrizione di un luogo
5 Annuncio immobiliare;	Rinforzo del vocabolario della casa (cap. 5); avvisi pubblici;
6 SMS per fare la spesa;	Ampliamento delle forme (chiedere e dare informazioni su beni e spostamenti, cap. 6); scrivere SMS
7 Descrivere la propria giornata;	Ampliamento delle forme (ordinare eventi in ordine cronologico, cap. 7); testo descrittivo
8 Resoconto del proprio fine settimana;	Ampliamento delle forme (narrare eventi al passato, cap. 8); testo narrativo

Tabella 1 - Dettaglio dei *prompt* di scrittura

Il lavoro di scrittura prendeva sempre le mosse dagli argomenti del sillabo e introduceva perciò nel compito le forme nuove incontrate nel testo; la metodologia era ispirata ai principi esposti in precedenza del *teaching/learning cycle* e della produzione su modello:

Fase	Attività
1	Lettura, comprensione di testi modello e descrizione del genere
2	Costruzione di un repertorio di forme/funzioni da utilizzare nel processo di scrittura (corale solo nei primi compiti)
3	Produzione autonoma (con supporti)
4	Autovalutazione e riflessione post-compito
5	Valutazione e feedback del docente

**Tabella 2 - Fasi nella scrittura**

Relativamente alla letteratura sulla scrittura in lingua straniera, i materiali della fase 2 (repertorio di forme/funzioni) sono assimilabili a quelli che Hyland (2019, cap. 4) definisce materiali di riferimento. Si tratta di inventari di strutture e schemi tratti dai testi modello che i soggetti possono utilizzare nel processo di scrittura, per esempio:

- Dire chi sei: Io mi chiamo XXX / Mi chiamo XXX / Io sono XXX
- Dire la tua età: Ho X (numero) anni

Per questo motivo questi possono essere definiti anche come materiali *scaffolding*, cioè materiali che hanno l'obiettivo di supportare e facilitare il processo di scrittura.

La fase 4 consisteva in un breve questionario con risposte chiuse e aperte che gli apprendenti dovevano compilare al termine di ogni produzione autonoma e conteneva domande sulle difficoltà percepite durante la scrittura. Il feedback costituiva la fase finale del processo e non era limitato alla correzione degli errori, ma forniva indicazioni su come migliorare il proprio lavoro di scrittura secondo i principi dell'*assessment for learning* (Boyd et al., 2019).

L'osservazione e la raccolta dei dati coprono un periodo di circa cinque mesi. I materiali per la ricerca consistono nei dati di frequenza di Elena, nelle risposte ai questionari di autovalutazione, nei risultati delle prove (in entrata, in itinere e in uscita), nei suoi lavori, e, infine, in due interviste condotte nei mesi di luglio e novembre 2022.

### **3 Risultati**

#### *3.1 Prima fase: presentazione di sé*

Un approccio basato sui modelli si caratterizza per fornire un supporto fondamentale negli stadi iniziali dell'apprendimento della scrittura e nel primo compito (breve presentazione di sé) il testo di Elena riutilizza la maggior parte del testo dai repertori e dai modelli, dai quali riprende semplici schemi di frase, come in:

*Ho 22 anni  
ho una sorella*

L'approccio meccanico alla scrittura è stato confermato da Elena nelle interviste, dove si descrive al lavoro come "un robot":

*Quando ho iniziato il corso, era molto difficile per me scrivere testi. Lo facevo in modo molto elementare, quasi fossi un robot, ma piano piano acquisivo sempre più vocaboli ed espressioni e sono riuscita ad arricchire i miei testi fino a riuscire a scrivere frammenti di una certa qualità.*

L'apprendimento della scrittura è descritto da Elena come una traiettoria che va dalla dipendenza all'indipendenza rispetto ai modelli. Non si può, però, escludere un processo, per quanto elementare, di scrittura e sarebbe errato ridurre anche questi primi lavori a un esercizio di copiatura dai modelli:

Non c'era un processo specifico durante la scrittura dei miei testi, ma di solito provavo a leggere gli esempi un paio di volte e poi pensavo in spagnolo più o meno cosa volevo dire. Una volta formata l'idea nella mia testa, procedevo a scriverla sulla base degli esempi e con l'aiuto di diversi dizionari online (...).

Nonostante lei non lo riconosca, si osserva invece qui e in altre parti della narrazione di Elena, un processo vero e proprio, che sarà più avanti analizzato tramite il modello di scrittura di Flower e Hayes (1981).

Si nota già nel primo lavoro un elemento ricorrente nel percorso di Elena, e cioè la volontà di esprimersi al di là delle proprie capacità, che l'ha spinta durante il corso a una lettura attenta dei modelli e alla tendenza verso l'autonomia (per es. usando diversi dizionari e strumenti in rete) alla ricerca di mezzi espressivi adeguati. Ciò si osserva, in particolare, nel tentativo di rielaborare e combinare i modelli in frasi più complesse (gli estratti dai testi di Elena sono riportati senza alterazioni):

Ho un ragazzo in Bruxelles

basata su "Ho un/a ragazzo/a" e "Mia moglie/Mio marito/il mio ragazzo ... è in X (paese)". Qui Elena non differenzia tra città (Bruxelles) e stato, ma l'errore tradisce la volontà di esprimere un concetto originale e la conseguente creatività linguistica. Ciò si osserva anche nel tentativo di produrre una subordinata relativa:

Ho una sorella, lei ha 30 anni

Il secondo compito (mail per presentare la propria famiglia) introduceva, sebbene in misura ridotta, il lavoro sul genere testuale e richiedeva quindi una maggiore strutturazione del testo, con, per esempio, saluti iniziali e finali. Elena affronta la dimensione testuale del compito in maniera ancora meccanica, perché ricicla le formule nel testo di arrivo senza rielaborazione, ma non potrebbe essere diversamente visto lo stadio elementare del lavoro sul genere.

Cara Marta,  
come stai? Io sto bene (...) Spero di sentirti presto

Il testo è di fatto una revisione linguistica di quello precedente: si osserva infatti in questo secondo lavoro il tentativo di risoluzione di alcuni problemi del primo testo, come, per esempio:

Il mio ragazzo è a Bruxelles

Nei primi lavori la dimensione testuale è molto povera e Elena si concentra soprattutto su vocabolario e grammatica. Infatti, come dichiarato più volte nei questionari di autovalutazione e nell'intervista dopo il corso, la morfologia e la sintassi costituiscono per lei l'elemento più difficile:

Durante le prime lezioni mi sentivo un po' persa, ma piano piano ho iniziato a prendere dimestichezza con la lingua, riuscendo a creare testi semplici quasi senza alcun aiuto.

È, infine, caratteristica di questo secondo lavoro, rispetto a quello precedente, la tendenza a produrre frasi più lunghe e complesse:

Io ho ventitré anni, e non sono sposata né ho figli, ma ho un ragazzo.

I primi tre lavori ruotavano intorno allo stesso argomento, parlare di sé e della propria famiglia, e lo sviluppavano in testi sempre più elaborati. Questa strutturazione a spirale ha costituito un ulteriore supporto alla dimensione linguistica perché, non dovendo ogni volta lavorare su un genere o argomento nuovo, i corsisti potevano rielaborare i testi precedenti sulla base del *feedback*. Nel terzo lavoro -scrivere un proprio profilo *social* - Elena continua a riciclare dai modelli, ma mostra una maggiore fluidità nella costruzione e nella rielaborazione del testo:

Il mio nome è Elena e sono spagnola.

### 3.2 Seconda fase: lavoro su generi

La seconda fase del corso (compiti 4, 5 e 6) introduceva due cambiamenti importanti. In primo luogo, i compiti si concentravano su generi testuali diversi per ogni compito; inoltre, ai corsisti venivano forniti meno supporti per scrittura, in particolare quelli che sono stati definiti in precedenza come materiali *scaffolding*. Non era, in altre parole, più svolto il lavoro di costruire con il docente repertori di frasi a partire dai testi modello e tale attività doveva essere svolta in autonomia.

Il testo del quarto compito era descrittivo (la tua casa). Qui Elena lavora sempre con il riciclo e riconosce il valore dei modelli, mostrando però maggiore indipendenza e creatività:

I testi di esempio mi sono serviti durante tutto il corso per avere una base su cui preparare i miei testi. Man mano che miglioravo, usavo sempre meno questi riferimenti, ma devo dire che grazie a loro ho potuto migliorarmi ancora di più con l'italiano.

Nella narrazione di Elena, ma il dato è confermato dalle risposte ai questionari di autovalutazione, si può osservare come la sua preoccupazione principale sia sempre la lingua. Soprattutto, si osserva in questa fase una riorganizzazione del rapporto tra lingua, testo e compito nel rapporto tra modelli e scrittura. Ciò che avviene è la progressiva autonomizzazione dai modelli dovuta a una maggiore competenza linguistica e una sviluppata capacità di riciclo.

Quando facevamo gli esercizi di scrittura cercavo sempre di basarmi sugli esempi del libro. (...) Inoltre, mi hanno aiutato a trovare nuove espressioni e vocaboli in base al tipo di testo. Ad esempio, ricordo nel compito "Descrivi la tua casa" [in realtà, fa riferimento al compito "Scrivi un annuncio" n.d.A.], c'erano una serie di testi esemplificativi [nel manuale in uso, "Facile, Facile", Cassiani et al. 2016, n.d.A] che erano pubblicità di diversi tipi di case. Pertanto, quando

è stato il nostro turno di scrivere l'annuncio, sono stata in grado di scrivere un frammento diverso e personalizzato, prendendo estratti da molti di questi esempi.

Si noti, già nelle affermazioni, come Elena abbia sviluppato la strategia. Il suo compito ricicla infatti dal testo strutture come “Quando [verbo di moto] c'è \_X” (p.53 del manuale):

Quando entri c'è un foyer, a destra c'è un grande soggiorno (...)  
Quando si sale al piano superiore ci sono 4 stanze (...)

Si osserva un approccio sempre più indipendente alla scrittura, che si può osservare in scelte lessicali, come:

Ha grandi finestre che si affacciano sul giardino

Il quinto compito (scrivi un annuncio immobiliare) è l'unico tratto dal libro di testo e lavora su un genere specifico (l'annuncio). Questo compito presenta alcune difficoltà: Elena ha coscienza di lavorare su un genere specifico (nella scheda di autovalutazione definisce il compito come “scrittura formale”) e cerca di elaborarlo, ma in maniera meno efficace rispetto a quanto avviene con la grammatica e il vocabolario.

Si confronti, per esempio, l'incipit del suo testo.

RICERCATO. Appartamento ammobiliato in periferia

Qui Elena riprende dagli esempi l'uso del maiuscolo nei titoli degli annunci, ma non la forma impersonale, “Cercasi”. Elena riprende anche lo schema di frase senza verbo, ma lo applica in maniera talvolta incongruente:

Balcone con vista mare. Possibilità di posto auto e giardino comunitario con piscina.  
(...) Preferenza per edifici con palestra e asilo nido.

Si nota tuttavia una sempre maggiore capacità di riciclare e integrare strutture e lessico dai modelli:

in palazzina [sic] di massimo cinque piani con ascensore

ripreso dai testi di esempio del manuale (“Massimo 600 euro al mese” e “in palazzina di tre piani con ascensore”, p. 56). Elena mostra anche maggiore capacità nella morfosintassi, producendo periodi complessi come:

È necessario che tu abbia un soggiorno e preferibilmente anche un ufficio [per “studio” n.d.A].

Relativamente alla lingua, nelle interviste Elena dichiara che il lavoro sulla scrittura è stato “decisivo” per lo sviluppo della morfosintassi, confermando l'ipotesi che la scrittura a questo livello possa costituire una attività importante per lo sviluppo linguistico. Il lavoro sulle forme e sulla loro funzione comunicativa all'interno dei generi sembra aver innescato i meccanismi responsabili dell'apprendimento delle forme, come per esempio il *noticing* (Schmidt, 1990, 2001), cioè la presa di coscienza da parte dell'apprendente di una data forma e la sua elaborazione conscia. Il rapporto tra



lingua e scrittura non è, però, totalmente sbilanciato verso la prima: Elena, infatti, sostiene che le attività di scrittura sono state efficaci rispetto a entrambe le dimensioni:

penso che le attività di scrittura siano state utili per entrambe le cose: imparare la lingua, ma anche imparare a scrivere generi specifici

Ciò conferma la forte integrazione tra lingua e testo ribadita da Beacco (2018), a cui si accennava nell'introduzione e mette in guardia rispetto al tentativo di separare in maniera troppo netta lingua e testo.

I miglioramenti nella grammatica si possono osservare anche nella prova in itinere, nella quale, per esempio, Elena fa pochi errori nelle prove dedicate a preposizioni e morfologia verbale e produce frasi semplici ben formate, come "Ciao! Mi chiamo Elena " e "Studio economia a [città]", usate nei lavori di produzione scritta.

Il compito 6, SMS per chiedere a qualcuno di fare la spesa, prevedeva il ritorno a un linguaggio informale. Il compito era solo apparentemente più semplice, perché, sebbene composto da brevi frasi, presentava, rispetto ai compiti precedenti, una maggiore coerenza interna. Il compito non ha posto problemi dal punto di vista della grammatica e del contenuto; tuttavia, Elena mostra difficoltà relativamente al registro, dove usa la seconda persona plurale per rivolgersi a un'amica:

Potete fare la spesa per me?  
 (...) Grazie mille per il vostro aiuto Marta!

Così come certa insicurezza emerge dalle formule di conversazione: nel saluto finale, l'amica Marta che ha fatto la spesa al posto suo, la ringrazia dandole del voi.

Grazie a voi!

Si conferma, in sintesi, una debolezza relativamente agli aspetti della lingua diversi dalla grammatica che, come riporta lei stessa nelle riflessioni post compito, continua a costituire l'elemento di maggior impegno.

### 3.3 Terza fase: testi narrativi

La fase finale del percorso era dedicata a testi più lunghi, di tipo narrativo, costituiti per lo più da sequenze di frasi in ordine cronologico e collegate tra loro da connettori temporali. Il primo compito richiedeva di raccontare la propria giornata. Qui Elena dimostra di padroneggiare la capacità di riciclare dal testo forme e schemi in maniera creativa. Il suo testo, infatti, riprende molti elementi dal modello, come connettori temporali e schemi di frasi, come per es.:

Mi sveglio presto la mattina... (nel modello "La mattina mi sveglio presto...")

Rispetto ai lavori precedenti, inoltre, la dimensione del contenuto risulta meglio sviluppata e integrata con quella linguistica: Elena sembra infatti aver raggiunto un equilibrio nel quale possiede, o riesce a riciclare, le forme necessarie per esprimere il suo pensiero, come avviene anche nell'ultimo testo prodotto, che si concentrava sul passato prossimo (cap. 8 del manuale) e richiedeva di produrre un resoconto del proprio fine settimana.

La prova finale conferma i dati fin qui riportati, con una grande cura verso la lingua (morfologia e sintassi, per esempio nessun errore nelle prove di grammatica) e una ottima capacità di articolare un testo (lettera).

## 4 Discussione

### 4.1 Ricezione dell'approccio

Elena ha recepito l'approccio orientato al prodotto che ha costituito una metodologia di lavoro efficace sia per la scrittura sia come supporto per lo sviluppo linguistico. Come visto, il focus primario, anche se non l'unico, di Elena è la dimensione linguistica ed è attraverso il suo interesse per la grammatica che Elena si avvicina alla strategia del modello, di cui riconosce l'utilità in funzione dell'accuratezza linguistica, e lavora, anche se con qualche difficoltà in più, anche sulle altre dimensioni della scrittura, come genere e registro.

Si noti, a questo proposito, che il ricorso ai modelli cambia nel tempo; un cambiamento che può essere interpretato attraverso il concetto di internalizzazione. Nei primi lavori i modelli costituiscono un riferimento forte, tanto che la scrittura è quasi un lavoro di produzione controllata. Tramite la mediazione dell'impianto metodologico del corso (per esempio, il lavoro collettivo di costruzione dei repertori) e del *feedback* dell'esperto, Elena acquisisce la modalità di lavoro proposta e inizia a studiare i modelli per provare forme nuove, elaborandole e integrandole tra loro in maniera creativa. In ciò mostra un atteggiamento di crescente indipendenza e i modelli diventano con il tempo uno strumento: come detto, Elena internalizza la strategia:

(...) development can be described as the process of gaining greater voluntary control over one's capacity to think and act either by becoming more proficient in the use of meditational resources, or through a lessening or severed reliance on external meditational means (Lantolf *et al.* 2015:209)

### 4.2 Orientamento al prodotto e lingua

Relativamente alla dimensione linguistica, la prima fase del corso era strutturata intorno a testi sullo stesso argomento con l'obiettivo di permettere agli apprendenti di elaborare l'eventuale feedback linguistico. Questa pratica si è rivelata particolarmente utile per Elena, la quale, anche grazie al feedback sui compiti, ha avuto modo di correggere i propri testi. Il lavoro nelle fasi successive, meno controllato, le ha permesso di lavorare in autonomia ed estrapolare e riutilizzare strutture e lessico, come osservabile dagli esempi riportati e dalle interviste nelle quali i modelli erano descritti soprattutto in relazione alla lingua. I risultati delle prove in itinere e finale mostrano uno sviluppo molto forte in questa dimensione: ciò è stato possibile anche grazie alla volontà di Elena di esprimere concetti al di là delle proprie possibilità, cosa che la ha portata alla costante ricerca di mezzi espressivi adeguati ai propri obiettivi. Il fenomeno può essere ricondotto al costruito, importante, di volontà di comunicare (*willingness to communicate*, Cao e Philip, 2006; Ellis 2008; McIntyre *et al.* 1998).

L'approccio orientato al prodotto, quindi, ha dimostrato di essere per Elena uno strumento adeguato al lavoro sulla dimensione linguistica, perché permette di osservare le forme in contesti comunicativi autentici e offre la possibilità di lavorare su di esse utilizzando i modelli come supporto.

### 4.3 Orientamento al prodotto e scrittura

Se quello sui modelli è stato in primo luogo un lavoro sulla lingua, esso, come visto, ha però facilitato anche lo sviluppo del processo di scrittura. Dai dati e dalle dichiarazioni di Elena è possibile descrivere tale processo attraverso un modello cognitivo. Al modello di Bereiter e Scardamalia (1987), apparentemente più adatto perché oppone la scrittura dei principianti a quella degli avanzati, ho preferito qui quello di Flower e Hayes (1981, v. Piemontese 2021 per un confronto tra i due modelli). Il motivo è che il primo è incentrato sul processo di raccolta e organizzazione delle idee, lineare per i principianti, articolato per gli esperti: in questo modello la scrittura di Elena ricade naturalmente nel tipo *knowledge telling* (v. su questo punto anche Cushing Weigle, 2000). Il modello di Flower e Hayes, invece, si concentra sui diversi elementi del processo, indipendentemente dal livello di competenza del soggetto, e pare più adatto ad osservare meglio come il lavoro sui modelli influisca sulle diverse componenti della scrittura.

Nella comprensione del compito (*task assignment*), punto di partenza della scrittura, Elena si appoggia ai modelli come supporto per comprendere meglio gli obiettivi del compito e le caratteristiche dei testi target (cfr. dalle interviste “[i modelli] mi servivano come guida a ciò che dovevo o non che dovevo fare nella produzione.”).

All’interno di un approccio orientato al prodotto i modelli assumono il ruolo di ausilio a memoria a lungo termine e conoscenza dell’argomento, le quali hanno la funzione di supportare il processo nelle fasi di progettazione, traduzione e revisione. La progettazione del lavoro è limitata rispetto ai livelli superiori di competenza comunicativa (v. anche il modello di Bereiter e Scardamalia) perché il testo da costruire è per lo più lineare e, non a caso, essa coincide con una traduzione dalla L1 orientata però preventivamente, si è visto, dalla lettura degli esempi (v. *supra* §3.1).

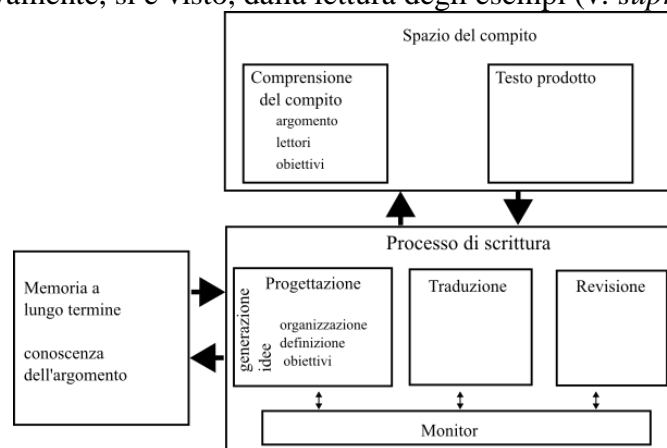


Figura 1 - Il modello di scrittura di Flower e Hayes (1981)

Ma i modelli costituiscono, allo stesso tempo, un elemento utile per traduzione (qui inteso come il processo di traduzione del pensiero in testo) e il monitoraggio del testo: a essi, infatti, Elena si appoggia per risolvere i propri dubbi.

Se in un approccio al prodotto i modelli costituiscono sempre un ausilio, nel caso di questa apprendente principiante si osserva il maggior peso della dimensione linguistica, con i modelli che supportano la scrittura sia rispetto alla lingua, sia rispetto a genere e registro. Così come per la lingua, infine, si osserva anche relativamente alla scrittura a un passaggio dalla dipendenza dai modelli a un loro uso come strumento e supporto (v. *supra*).

#### 4.4 Rapporto tra lingua e scrittura

Vale, da ultimo, la pena di riflettere sull'intersezione tra lingua e scrittura, in parte già accennata. Non si osserva, nonostante l'interesse primario di Elena verso la lingua, una trascuratezza rispetto agli altri livelli della scrittura. All'inizio del corso Elena coglie (compito 2 lettera informale) la dimensione del genere, ma non le è richiesta alcuna elaborazione e, di conseguenza, si limita a riportare dal modello le formule della lettera. I lavori della fase centrale (e in maniera meno marcata quelli della fase finale) danno invece maggior rilievo a genere e registro e Elena, pur mostrando giustificabili limiti, non manca di comprenderne l'importanza. Riconosce, per esempio, la diversa natura del registro nel compito 5 (annuncio pubblico), che definisce "formale", mentre nel compito 6 la confusione tra il "voi" e il "tu", dimostra una coscienza, embrionale, della dimensione del registro.

Nel caso specifico di Elena, come già osservato, il focus sulla lingua non ha oscurato le altre dimensioni della scrittura: l'attenzione a queste dimensioni pare facilitata dalla diversità dei generi trattati, che ha reso più facilmente percepibili le loro caratteristiche.

### 5 Conclusioni

Il saggio ha illustrato uno studio longitudinale su un'apprendente, Elena, al lavoro sulla scrittura nelle fasi iniziali del suo apprendimento della lingua. I risultati hanno mostrato in primo luogo che il lavoro sui modelli supporta sia la lingua sia la scrittura vera e propria; secondariamente si è potuto osservare lo sviluppo del rapporto di Elena con i modelli dai quali si è via via resa indipendente e che costituiscono, al termine del suo percorso, uno strumento per la scrittura.

Il risultato più importante del caso illustrato è che Elena, in quanto principiante, lavora molto sulla lingua e poiché un approccio orientato al prodotto si concentra anche sul rapporto tra lingua, obiettivo e testo è attraverso tale approccio che lingua e scrittura sono sviluppate insieme. Un secondo, importante, risultato è che il modello cognitivo di scrittura di Elena è, come previsto, eccentrico rispetto a quello di una scrittura più evoluta, proprio per la precarietà linguistica che contraddistingue il livello principianti. I risultati offrono spunti per riflessioni future e indicano alcuni punti ai quali prestare attenzione nella didattica della produzione scritta a principianti.

Il primo punto da considerare è, per i motivi già esposti, l'importanza di un approccio orientato al prodotto in questa fase dell'apprendimento della scrittura. Un aspetto da approfondire, sempre che questa importanza sia confermata, sarebbero le modalità più efficaci per lavorare sui modelli; nel caso illustrato si ipotizzava un lavoro prima corale e poi indipendente di produzione di repertori utili come supporto alla scrittura. Un secondo punto da sviluppare è la relazione e l'integrazione tra attività linguistiche e scrittura vera e propria, cioè quanto e come le attività dedicate alla lingua possono essere trasformate in attività di preparazione alla scrittura e, quindi, risultare più motivanti. Terzo elemento, qui solo accennato, è il ruolo del *feedback* e dell'*assessment for learning*, che sembrano avere molto da offrire a una didattica orientata al prodotto che lavora sull'esplicitazione dei caratteri dei generi in esame. Quarto punto da sviluppare, e che presenta punti di contatto con il precedente, è il peso e il potenziale della metacognizione nella scrittura di principianti: i lavori in questo ambito (come Lee e Mak, 2018), infatti, adottano una prospettiva generale e non declinata sui differenti livelli di competenza comunicativa.

Gli aspetti da esplorare sono in conclusione molti, ma l'approccio orientato al prodotto sembra promettente per i principianti e quindi meritevole di indagini più approfondite.

## Riferimenti bibliografici

- Beacco J. C., 2018, *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue. Insegnare a partire dal Quadro europeo comune di riferimento*, Trento, Erickson.
- Begotti P., 2012, "L'insegnamento della cultura per sviluppare le abilità linguistiche di produzione: una proposta didattica", in *Revista de Italianística*, 24, pp. 69-104.
- Boyd E., Green A., Hopfenbeck T. N., Stobart G., 2019, *Effective feedback: The key to successful assessment for learning*, Oxford, Oxford UP.
- Bruner J., 1986, *Actual minds possible worlds*, Cambridge (MA), Harvard university press.
- Cao Y., Philip, J., 2006, "Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction", in *System*, 34, pp. 480-493.
- Cassiani P., Mattioli L., Parini A., 2016, *Facile facile A1*, Pesaro, Nina Edizioni.
- Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, Strasbourg, Council of Europe. <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> (consultato il 13/05/2023).
- Cushing Weigle S., 2000, *Assessing writing*, Cambridge, Cambridge UP.
- De Meo A., Maffia M., 2021, "Oltre 'no buono'. L'espressione di gusti e preferenze nella scrittura in italiano L2 di apprendenti vulnerabili", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 119-135.
- Ellis R., 2008, *The study of second language acquisition (2nd ed.)*, Oxford, Oxford UP.
- Favata G., 2022, "La costruzione della frase in italiano L2: le prime produzioni scritte di apprendenti universitari internazionali", in *PHRASIS. Rivista di studi fraseologici e paremiologici*, 6, pp. 49-63.
- Favata G., Tronci L., 2020, "Scrivere in italiano L2 all'università: l'interferenza del francese in testi scritti da studenti internazionali", in *Synergies Italie*, 16, pp.173-187.
- Feez S., 1999, "Text-based syllabus design", in *TESOL in Context*, 9(1), pp. 11-14.
- Flower L., Hayes J. R., 1981, "A cognitive process theory of writing", in *College composition and communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Gadaleta C., 2019, "La scrittura accademica in italiano L2/LS: studio di un caso", in *Italiano a scuola*, 1, pp. 169-180.
- Gilardoni S., 2021, "Insegnare italiano L2 ad adulti migranti di livello pre-A1. Un'indagine sul territorio lombardo", in *Lingue e Linguaggi*, 41, pp. 137-157.
- Grassi R., 2020, *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Guerriero A. R., 2019, "Quadri teorici, pratiche didattiche e tipi di protocolli delle prove di scrittura", in *Italiano LinguaDue*, 11(1), pp. 166-176.
- Harmer J., 2004, *How to Teach Writing*, London, Pearson Education Limited.
- Hyland K., 2004, *Genre and second language writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Hyland K., 2019, *Second language writing*, Cambridge, Cambridge UP.
- Lantolf J., Thorne S. L., Poehner M., 2015, "Sociocultural Theory and Second Language Development", in Bill van Patten, Jessica Williams (a cura di), *Theories in Second Language Acquisition*, New York, Routledge, pp. 207-226.
- Lavinio C., 2016, "Il lavoro sul testo descrittivo", in Paola Desideri (a cura di), *La centralità del testo nelle pratiche didattiche*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 68-86.
- Lee I., Mak P., 2018, *Metacognition and metacognitive instruction in second language writing classrooms*, *TESOL Quarterly*, 52(4), pp. 1085-1097.

MacIntyre P. D., Clément R., Dörnyei Z., Noels K. A., 1998, “Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation”, in *The Modern Language Journal*, 82(4), pp. 545-562.

Minuz F., Borri A., Rocca L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.

Piemontese M. E., 2021, “La scrittura: un caso di *problem solving*”, in Anna Rosa Guerriero (a cura di), *Scrivere. Idee per la didattica della scrittura*, Firenze, Franco Cesati, pp. 23-36

Scardamalia M., Bereiter C. (1987). “Knowledge telling and knowledge transforming”, in Sheldon Rosenberg (a cura di), *Advances in Applied Psycholinguistics: Volume 2, Reading, Writing, and Language Learning*, pp. 142–175.

Schmidt R., 1990, “The Role of Consciousness in Second Language Learning”, in *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.

Schmidt R., 2001, “Attention”, in Peter Robinson (a cura di), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 3-32.

Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, La Nuova Italia.

Troncarelli D., 2017, “Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento”, in *AggiornaMenti*, 12, pp. 28-35.

Vygotskij L., 1978, *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard university press.

## **L'uso del metadiscorso nella scrittura accademica in L1 e L2: il caso di apprendenti sinofoni**

Yang Ni

Nankai University (Tianjin, Repubblica Popolare Cinese)

yang.ni@nankai.edu.cn

### **Abstract**

Metadiscourse refers to the devices or resources which the writers use to organize the discourse, engage the audiences, and express the writers' attitude. The study, based on a corpus consisting of 20 essays, including 10 in Chinese and 10 in Italian, in order to observe 1) how the various metadiscursive devices are used in academic writing in Chinese and Italian by university students from China; 2) if and there may be interference from L1, the paper concludes with some implications to teach academic writing in Italian for Chinese learners.

### **Keywords**

Metadiscourse, academic writing, Chinese learners

### **1. Introduzione**

Negli ultimi quindici anni, grazie a un crescente interesse verso l'Italia sul piano politico, economico e culturale, il numero di studenti cinesi che decidono di intraprendere un percorso di alta formazione specializzandosi in italiano tende a essere sempre in aumento. Infatti sono 46 le università cinesi che offrono varie tipologie di corsi d'italiano, dal corso curricolare con quindi il conseguimento di laurea di I e/o II livello a quello facoltativo come la seconda o terza lingua straniera a scelta, e fino all'anno accademico 2020-2021 il numero totale degli studenti universitari cinesi raggiunge 4966 unità<sup>1</sup>. In più si aggiungono anche le scuole pubbliche, tra cui ricordiamo la *CaoYang No.2 High School* a Shanghai, uno dei progetti pilota in tutta la Cina per aver inserito la lingua italiana nel curriculum didattico sin dal primo anno della scuola superiore (Wu, Scibetta 2017). D'altra parte l'Italia è stata rivalutata come meta di destinazione europea per coloro che vogliono iniziare un percorso di studi all'estero anche per via dell'incremento dei rapporti bilaterali tra i due Paesi in campo didattico ed educativo, di cui la testimone è il noto progetto intergovernativo Marco Polo e Turandot, che agevola dal punto di vista linguistico l'ingresso degli studenti cinesi nelle università e AFAM italiane (Uni-Italia 2022).

Numerosi sono gli studi che si occupano dell'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti sinofoni (a titolo esemplificativo, Bonvino, Rastelli 2011, Martari 2017, Bagna *et al.* 2017,

---

<sup>1</sup> I dati qui riportati sono stati forniti dall'Istituto Italiano di Cultura dell'Ambasciata d'Italia a Pechino, a cui va il nostro sincero ringraziamento.

Scibetta 2019, Ni 2019, Rastelli 2021), tuttavia la maggior parte dei prodotti di ricerca è ancora incentrata su quella che Cummins (1979) chiama *Basic Interpersonal Communication Skills*, competenza linguistico-comunicativa per la vita quotidiana, mentre comincia a divenire sempre più importante anche la cosiddetta *Cognitive Academic Language Proficiency*, competenze fondamentali per lo studio universitario. Tra le varie abilità linguistiche la scrittura accademica è senz'altro una delle abilità più importanti per lo sviluppo delle competenze fondamentali per lo studio universitario. Il prossimo paragrafo sarà, dunque, dedicato a illustrare lo stato dell'arte sull'insegnamento della scrittura accademica in italiano L2 con particolare riferimento ad apprendenti sinofoni.

## **2. L'insegnamento della scrittura accademica in italiano L2 ad apprendenti sinofoni: lo stato dell'arte**

Nel panorama della didattica dell'italiano L2, spesso la scrittura è considerata un compito molto faticoso da fare svolgere agli apprendenti sia per le sue caratteristiche come attività solitaria e poco motivante sia per la sua complessità intrinseca, in quanto essa coinvolge varie dimensioni a livello linguistico ed extralinguistico (Troncarelli 2017). Tale complessità si esalta ancora di più nel momento in cui si ha a che fare con una certa tipologia testuale, quella accademica, con il ricorso anche a un linguaggio settoriale, che, come osserva Serianni (2003: 90), "è utilizzato, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto rispetto a quelli che parlano la lingua base e risponde allo scopo di soddisfare le necessità comunicative di un certo settore specialistico". Non è qui la sede di esaminare le caratteristiche del linguaggio settoriale, tuttavia ci preme sottolineare che la comprensione e la produzione dei testi da parte di studenti internazionali in italiano in contesto universitario richiedono abilità e competenze, che non sono "innate" e spesso non sono state acquisite prima, ma che devono essere apprese in università.

La ricerca sistematica sui processi di apprendimento della scrittura accademica in Italia ha visto la sua fioritura in particolare negli ultimi vent'anni. Fra le ricerche di rilievo ricordiamo in particolare il lavoro curato da Dota, Polimeni e Prada (2020), in cui sono stati affrontati vari aspetti legati all'insegnamento della scrittura sia per gli studenti di madrelingua che per gli studenti internazionali. Interessante è la prospettiva di Diadori (2020) che si focalizza sull'uso della punteggiatura in italiano L2, aspetto finora poco affrontato, cercando di individuare pattern ricorrenti nella scrittura accademica degli studenti internazionali. Non mancano neanche i manuali e prontuari finalizzati a insegnare la scrittura nelle università (a titolo esemplificativo, Eco 1977, Italia 2014, Gualdo, Raffaelli, Telve 2014; Rossi, Ruggiano 2015; La Grassa 2020), che costituiscono guida semplice, ma completa e rigorosa per redigere un testo a carattere scientifico e soprattutto per gestire ogni fase della sua composizione; tuttavia sembra non vi sia ancora un manuale dedicato all'insegnamento della scrittura accademica a studenti internazionali, nonostante sia vero il fatto che padroneggiare l'abilità di scrittura accademica presuppone a priori il possesso di una certa autonomia linguistica tale da permettere il paragone con il livello di un parlante nativo, cosa che, come ben noto, non rispecchia spesso la situazione reale degli studenti internazionali presenti nelle aule universitarie italiane. Diviene, dunque, urgente e importante predisporre percorsi formativi mirati all'insegnamento della scrittura accademica a studenti internazionali, che provenendo da un background culturale e formativo diversi spesso non sono in



grado di gestire questo tipo di testi. Il presente contributo si pone pertanto come obiettivo principale quella di insegnare la scrittura accademica in italiano L2 ad apprendenti sinofoni.

Tra gli studi sull'argomento in Italia che hanno come target gli studenti cinesi Bulfoni (2020) analizza gli elaborati finali del triennio e delle tesi magistrali da parte di studenti cinesi adottando un approccio contrastivo tra cinese e italiano e individua gli errori più ricorrenti a livello lessicale e morfosintattico. Un altro lavoro interessante che si focalizza sull'insegnamento dell'italiano L2 per lo studio ad apprendenti cinesi in contesto universitario è quello di Rosi (2017), in cui l'autrice ha proposto gli interventi didattici soffermandosi in particolare sul cosiddetto fenomeno di *deagentivizzazione*, ovvero l'utilizzo della forma passiva e del *si* passivante, data la sua alta frequenza nella varietà accademico-scientifica.

La scrittura come pratica sociale non può essere scissa dal suo contesto culturale, quindi è importante conoscere la tradizione stilistica e retorica degli studenti internazionali nella loro L1. A tal proposito, Ni e Paternostro (2022) analizzano la produzione dei testi narrativi e argomentativi degli apprendenti sinofoni partendo dalla prospettiva della retorica contrastiva e interculturale (Kaplan 1966, Connor 1996), e i dati dimostrano che l'influenza della L1 nella scrittura in L2 non riguarda solo la scelta dei mezzi linguistici, ma anche la modalità di costruzione del testo. Specificamente in merito all'insegnamento della scrittura ad apprendenti sinofoni Ni (2023) esamina in chiave comparativa un altro aspetto fondamentale della scrittura scientifica, la pratica della citazione, negli elaborati finali degli studenti universitari d'italiano in Cina.

Nonostante sia ampia la bibliografia internazionale che attribuisce un'importanza cruciale allo sviluppo e quindi all'insegnamento della scrittura accademica in generale, questo aspetto sembra essere ancora uno degli oggetti di indagine poco privilegiati nell'ambito dell'italiano L2 per sinofoni in Cina. Da una rassegna bibliografica le ricerche dedicate allo sviluppo di abilità di scrittura in generale, per non parlare di quella accademica, in italiano L2 sono ben poche: Liu (2008) sottolinea l'importanza di far lavorare molto di più in classe agli studenti concentrandosi sia sulla forma linguistica che sul piano del transfer (inter)culturale, osservazioni pienamente condivise e anche riprese da Gao (2015), tuttavia entrambi hanno dato dei suggerimenti basandosi sulle proprie esperienze didattiche.

Come già ricordato prima, negli ultimi anni in Cina si è assistito ad una crescita graduale del numero di studenti che scelgono l'italiano come indirizzo di specializzazione, sono stati pubblicati alcuni manuali 'autoctoni' scritti dagli studiosi cinesi: Zhang (2020) nel *Manuale di scrittura per una comunicazione efficace in italiano* affronta diversi tipi testuali, da quello descrittivo a quello argomentativo, prevedendo anche esercitazioni allo scopo di fare acquisire agli studenti una certa familiarità con la scrittura accademica mentre un manuale uscito l'anno scorso curato da Li (2022) dedica una parte del suo contenuto, così come si capisce anche dal titolo del manuale, *Corso di lettura e scrittura in italiano*, a sviluppare l'abilità di scrittura focalizzandosi sulle tecniche retoriche, argomento di notevole interesse nella scrittura.

In questo contributo verrà preso in esame un aspetto linguistico e funzionale del testo, ovvero il metadiscorso, concetto proposto dal linguista Harris (1959) e usato da Hyland (2005) nell'insegnamento e apprendimento della scrittura accademica.

### 3. Metadiscorso in italiano e in cinese

### 3.1 Che cos'è il metadiscorso?

Il termine *metadiscourse*, 'metadiscorso', inizialmente è stato usato per delineare il tentativo del parlante o dello scrittore di guidare la percezione del testo da parte del destinatario e poi è stato ulteriormente sviluppato nell'ambito della linguistica applicata a partire dalla metà degli anni '80 del secolo scorso dagli studiosi Vandekopple (1985) e Crismore *et al.* (1993). Hyland (2005: 28) afferma che il metadiscorso "studies focus on *explicit* textual device, that is, items which can be clearly identified in the text. While metadiscourse concerns the presence of an author, only those relationships between parts of the text and between the author and the text which are observable can be included", pertanto esso diviene un elemento importante per la gestione e la produzione del testo, sia scritto che orale, in quanto costituisce uno dei mezzi più efficaci e anche direttamente osservabili per garantire la coerenza e la coesione di testo.

Il metadiscorso è stato oggetto di numerosi studi in particolare nel mondo anglosassone, tra cui Mauranen (1993) e Ädel (2006) lo analizzano dal punto di vista della retorica mentre quello più noto e anche maggiormente citato è di Hyland (2005, 2010) che, basandosi su un corpus costituito da 240 tesi di laurea magistrale e di dottorato di ricerca, osserva l'efficacia discorsiva che si ottiene quando si fa uso del metadiscorso nei testi scientifici. Ädel (2006) propone il modello riflessivo per l'analisi testuale mentre Hyland (2005) il modello tassonomico, quest'ultimo che diviene poi il punto di riferimento per numerosi studi successivi, su cui ritorneremo a breve nella classificazione dei tipi di metadiscorso.

I dispositivi metadiscorsivi coincidono, perlomeno in parte, con quelli che in Italia vengono chiamati i segnali discorsivi, che Bazzanella definisce

quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a connettere elementi frasali, intrafrasali, extrafrasali, a sottolineare la strutturazione del discorso, ad esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione (1995: 225).

Come si può notare, nella definizione di Bazzanella vengono inclusi anche quegli elementi linguistici, ad esempio, i cosiddetti riempitivi (*ahm, eh, ehm*) o altri che indicano la presa di turno (*allora, ma, bene*) o richiesta di attenzione (*sentì, scusa*), che non sono però presenti nei testi scritti, pertanto, dato anche il genere testuale su cui il presente lavoro sarà incentrato, l'elaborato finale del corso, ci è sembrato importante sottolineare la differenza tra i segnali discorsivi e quelli metadiscorsivi.

Diversamente dai segnali discorsivi, che vantano già un'ampia bibliografia in italiano anche nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano (cfr. Borreguero Zuloaga 2014; Jafrancesco 2015; Gallina 2018; Ferroni, Birello 2022), il metadiscorso sembra non sia ancora molto affrontato nella letteratura italiana sull'argomento. Degno di nota è il lavoro di Colella (2017) che esamina le funzioni metadiscorsive dei marcatori modali epistemici nella prosa accademica, soffermandosi sui *rafforzatori* e *mitigatori* in un corpus costituito da un milione di parole, mentre Kenda (2020) propone il modello riflessivo di Ädel come una chiave di lettura alternativa per spiegare il metadiscorso prendendo in esame le funzioni metatestuali del segnale

discorsivo *cioè*.

Il presente contributo intende analizzare in maniera contrastiva l'uso del metadiscorso nella scrittura accademica in cinese e in italiano da parte degli stessi studenti universitari. Il prossimo paragrafo sarà dedicato a illustrare la classificazione dei vari dispositivi metadiscorsivi.

### 3.2 La classificazione del metadiscorso

Ad oggi ci sono due diversi modelli di classificare quell'insieme di elementi linguistici che hanno la funzione metadiscorsiva. Il primo è il modello riflessivo di Ädel, che mette in risalto la funzione testuale del metadiscorso (Ädel 2006, Mauramen 2010) mentre il modello tassonomico proposto da Hyland (2005) suddivide in due sottocategorie, quello interattivo e interazionale. Sebbene la tassonomia proposta da Hyland sia oggetto di non poche critiche e discussioni (Ran, Ran 2015; Kenda 2020), essa è stata ampiamente adottata per lo studio del metadiscorso (a titolo esemplificativo, Mu, Zhang, Ehrich, Hong 2015; Kim 2017; Ho, Li 2018; Bax, Nakatshara, Waller 2019). Un contributo particolarmente importante è quello di Li Xiuming (2001), che cerca di analizzare il metadiscorso cinese prendendo ispirazione dal modello di Hyland, e che diventa il primo studio sistematico su una lingua tipologicamente così distante. Nel corso degli anni alcuni studiosi hanno anche tentato di rinnovarlo integrando nuove ricerche: Chen (2020) ha proposto una nuova tassonomia di metadiscorso basata sulla teoria della metapragmatica, ma, come afferma l'autore stesso, si tratta di un primo tentativo di rivedere il modello di Hyland e necessita ancora di uno studio più approfondito e sistematico. Dunque per analizzare l'uso del metadiscorso in L1 e L2 il presente lavoro intende adottare il modello di Hyland riadattandolo per l'italiano. Di seguito cerchiamo di presentare i vari tipi di metadiscorso ricorrendo anche a degli esempi estratti dal nostro corpus.

Come accennato prima, la tassonomia di Hyland propone una distinzione tra metadiscorso, o meglio metatesto, interattivo e interazionale. Il metatesto interattivo è caratterizzato da “una presenza più discreta, a volte celata, tesa principalmente a fornire un aiuto all'interlocutore/lettore in merito a come affrontare l'organizzazione del testo” (Kenda 2020: 106), e comprende principalmente 5 sottocategorie:

1) Connettivi logici: sono quegli elementi grammaticalmente eterogenei, la cui funzione è quella di garantire la comprensione logica, sintattica e semantica fra le varie parti del testo;

Es. Il nome di questi personaggi non è solo un "simbolo", ma ha anche una profonda connotazione e un valore estetico. (Gioia, L2)

十七世纪, 随着现代科学的发展进步, 有了众多科研成果, 但是囿于用拉丁语写学术论文的传统, 很多没有接受过学校教育的普通民众无法了解先进的科学知识。(Chiara, L1)

2) Marcatori di frame: i cosiddetti demarcativi (Bazzanella 1995), attraverso i quali l'autore segna la posizione di un enunciato nel testo;

Es. Da una parte è a causa dell'emergenza del problema che non sempre si è verificato secondo i modi e i tempi di reazione degli enti pubblici, dall'altra parte è perché tutta una fascia di popolazione straniera è più facilmente raggiungibile dal ricavo sociale che non dal settore pubblico. (Susanna, L2)

首先, 拓展和推广以汉语等级考试为核心的汉语语言评测体系, 丰富语言交流的意义层次, 让汉语不仅成为对象国受众的一种兴趣, 更要成为他们切实的个人发展需求和生活技能工具; 其次,

丰富与中国有密切交流的外国人的语言生活，让他们成为汉语传播的重要渠道。(Giulia, L1)

3) **Marcatori endoforici**: sono i dispositivi linguistici di cui l'autore si serve per riprendere gli elementi presenti in altre parti del testo;

Es. Secondo i dati (Fig.1) del rapporto "Io sono cultura" realizzato dalla Fondazione Symbola e Unioncamere, la filiera culturale e creativa nel 2020 vale 84,6 miliardi di euro di valore aggiunto e ha poco meno di 1,5 milioni di persone occupate. (Paolo, L2)

正如上文所言，这类作品所具有的强烈的漂泊感——即对于回归祖国的强烈愿望——与作者自身的独特创作经历相结合，又融合了其它震撼人心的情感：孤独与失落，对家人对故土的思念，以及这种乡愁带来的身份认同危机。(Vittoria, L1)

4) **Evidenziali**: sono le parole che si riferiscono alle informazioni fuori dal testo e che quindi servono a definire il rapporto dell'autore con le altre conoscenze;

Es. Landry e Bourhis (1997) sottolineano che il panorama linguistico è strettamente legato alla vitalità etnolinguistica. (Donatella, L2)

据统计，约78%的意大利设计师毕业于该校。(Cecilia, L1)

5) **Marcatori di riformulazioni**: sono i mezzi linguistici con la funzione di rielaborare il significato di un enunciato.

Es. Seguendo la tendenza delle più recenti traduzioni cinesi, i nomi dei personaggi sono stati lasciati in cinese, seguendo la trascrizione pinyin, cioè il sistema ufficiale della Repubblica Popolare Cinese. (Gioia, L2)

沃尔夫认为，不同语言的底层逻辑不同，而人们一切认识世界的过程都是通过语言作为媒介而进行的，于是不同语言的不同逻辑产生了不同的基本世界观。换言之，语言影响着一切非语言的过程，语言决定认知。(Ilaria, L1)

Le cinque sottocategorie di metatesto interattivo si riferiscono principalmente all'organizzazione interna del testo; invece il metatesto interazionale serve per indicare la "presenza esplicita dell'autore nel testo (con commenti e valutazioni, nonché il coinvolgimento dell'interlocutore/lettore)" (ivi, 2020: 106), e comprende anch'esso cinque sottocategorie.

1) **Mitigatori**: quei mezzi che servono a rendere meno forte l'affermazione dell'autore e quindi a ridurre la responsabilità di ciò che si sta affermando;

Es. È possibile sacrificare una regione per concentrarsi su altre quando la potenza nazionale non è ancora sufficiente. (Chiara, L2)

分析青年失业率高企的原因，能够在一定程度上反映意大利社会发展中存在的问题，同时对制定合理有效的应对策略具有一定的参考价值。(Irene, L1)

2) **Rafforzatori**: si usano per evitare di dare punti di vista alternativi o contrastanti ed esprimono un alto livello di impegno da parte dell'autore nell'assumersi la responsabilità;

Es. Questa tesi nasce dalla volontà di indagare la mancanza dei sentimenti e della passione di Carla, che è riguardante alle diverse interpretazioni della noia, il tema più frequente nei romanzi di Moravia. Infatti, la noia è considerato una caratteristica importante dei suoi protagonisti. (Gianni, L1)

在简单探讨了早期移民文学的特征之后。我们不妨再来看看第二代移民文学的特征。毫无疑问两者既有继承又有发展之处。(Vittoria, L1)

3) Marcatori di atteggiamento: servono per esprimere il coinvolgimento emotivo dell'autore;  
Es. Sinceramente non so dire se positivo o negativo in generale, magari molte persone ne traggono beneficio e sono più felici<sup>2</sup>.

4) Marcatori personali: si riferiscono in maniera esplicita all'autore stesso facendo ricorso alla prima persona singolare;

Es. Cercherei di risolvere questi due problemi, anche da una prospettiva comparativa, nello studio successivo per conoscere più profondamente il ruolo del terzo settore d'Italia nella protezione dei rifugiati e degli altri gruppi svantaggiati. (Susanna, L2)

我分析了自己在词汇学习方法上的局限与不足。(Gioia, L1)

5) Marcatori relazionali: sono gli elementi linguistici finalizzati a stabilire una relazione con l'interlocutore avvalendosi della prima persona plurale o della seconda persona singolare o plurale;

Es. Possiamo dire che la sua solitudine è anche la sua libertà. Ci sono tre ragioni principali. (Cecilia, L2)

如今后门票经济时代，我们应放弃这种目光短浅的做法，而应通过不断完善景区服务设施、增强景区吸引力、提升游客游览体验来提高旅游收入从而促进整个地区的经济发展 (Lucilla, L1)

Marcatori interattivi		Marcatori interazionali	
Connettivi logici	E, anche se, nonostante, da un lato e dall'altro	Mitigatori	Forse, probabilmente, possibile
Marcatori di frame	Prima di tutto, in conclusione, da un lato...dall'altro lato	Rafforzatori	Infatti, certamente, ovviamente, sicuramente
Marcatori endoforici	Come detto, tornando su, riprendendo X	Marcatori di atteggiamento	Sfortunatamente, sorprendentemente, sinceramente
Evidenziali	In base a, secondo X, X dimostra che	Marcatori personali	La prima persona singolare, ad es. io, mio, me, noi esclusivo
Marcatori di riformulazione	Cioè, ossia, in altre parole, in altri termini	Marcatori relazionali	La seconda persona, la prima persona plurale, ad es. tu, noi inclusivo, voi

Tabella 1. Classificazione del metadiscorso accademico (modello di Hyland riadattato per l'italiano)

Come già rilevato nello studio di Mu *et al.* (2015), data la caratteristica tipologica della lingua, alcune parole del metadiscorso cinese possono corrispondere a più di un significato in italiano, quindi a seconda del contesto e del cotesto in cui si trovano vengono attribuite alle 10 sottocategorie riportate nella tabella 1 nella fase di censimento dei dati.

<sup>2</sup> L'esempio qui riportato è stato estratto da un altro corpus, poiché non se ne è verificato neanche uno nel corpus analizzato per la presente ricerca.

## 4. Lo studio

### 4.1 Domande di ricerca

La ricerca che verrà illustrata nel corso del presente contributo è nata presso il Dipartimento d'italiano alla Nankai University in Cina con una duplice finalità: da un lato quella di osservare l'uso del metadiscorso da parte di studenti universitari cinesi nella scrittura accademica in L1 e L2 e, allo stesso tempo, tentare di proporre alcuni interventi didattici efficaci indirizzati al pubblico sinofono. Nello specifico, le domande di ricerca sono:

- a) Quali tipi di dispositivi metadiscorsivi vengono usati rispettivamente in L1 e L2?
- b) Se e come gli usi si differenziano nelle produzioni degli studenti?
- c) Quali implicazioni didattiche si possono trarre al fine di proporre interventi didattici indirizzati ad apprendenti sinofoni?

L'approccio con cui andiamo ad analizzare i dati sarà per l'obiettivo a) e b) sia di tipo quantitativo, il che permette di osservare le occorrenze di ogni tipo di sottocategoria metadiscorsiva, e che di tipo qualitativo, in quanto cercheremo di individuare le tendenze ricorrenti, che possono essere dovuti all'influenza della L1. Infine, la codificazione dei dati verrà fatta manualmente usando il programma Nvivo 12.

### 4.2 I corpora

Hanno preso parte alla ricerca dieci apprendenti universitari cinesi che risultano, al momento della raccolta dati, iscritti al corso di laurea di I livello in Lingua e letteratura italiana alla Nankai University, la prima università multidisciplinare di eccellenza in Cina dove è stato aperto un corso di laurea quadriennale in italiano. Gli studenti cominciano a studiare l'italiano all'Università sin dal primo dei quattro anni di corso e possono raggiungere un livello pari al B2/C1 del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa, 2001).

Sul piano di studio alla fine del primo semestre del terzo anno è previsto un corso dal titolo *Ricerche innovative e pratiche* nel quale vengono illustrate agli studenti le attività di ricerca dei docenti in servizio presso il Dipartimento d'italiano e viene chiesto loro di scrivere un elaborato in cinese su uno degli argomenti trattati nel corso. Nel secondo semestre del terzo anno è previsto un corso denominato "Laboratorio di scrittura accademica", con l'obiettivo di preparare gli studenti che sono in procinto di scrivere la tesi di laurea in italiano l'anno successivo. Al termine del corso è stato chiesto loro di scrivere, come prova finale, una tesina in italiano su temi concordati insieme in classe.

Il nostro corpus è dunque composto da 10 tesine in cinese e 10 tesine in italiano, che trattano, più o meno, argomenti di materie umanistiche. Da precisare è che al momento della rilevazione dei dati il livello dei dieci studenti coinvolti per la presente ricerca è intorno al livello B2.

## 5. Analisi e risultati

Prima di descrivere i risultati della ricerca, si reputa importante segnalare difficoltà riscontrate nella fase del censimento dei dati. Come già osserva Bazzanella (1995) per i segnali discorsivi, anche i vari dispositivi metadiscorsivi sono dotati di multifunzioni e pertanto in tal caso vengono calcolati due volte per le loro funzioni diverse. Un'altra difficoltà riscontrata consiste nella distinzione tra discorso e metadiscorso, argomento di una complessità tale che non si è ancora arrivato a un criterio condivisibile tra tutti, tuttavia ciò che trova piena condivisione tra di loro è che il metadiscorso con la funzione testuale e interazionale non modifica il contenuto proposizionale né aggiunge alcuna informazione su di esso, quindi si limita a esplicitare l'organizzazione formale del testo e il rapporto tra l'autore e il lettore. Ciò detto, dedichiamo i prossimi paragrafi a rispondere alle nostre domande di ricerca.

### *5.1 Analisi del corpus in L1*

Dalla tabella n.2 possiamo osservare che nei testi prodotti dagli apprendenti cinesi in L1 tra il metatesto interattivo e quello interazionale v'è una grossa discrepanza dal punto di vista quantitativo. Quanto alle cinque sottocategorie del metatesto interattivo non è sorprendente che i connettivi logici, gli evidenziali e i marcatori di frame sono presenti in tutti e 10 i testi con il ricorso molto frequente ai connettivi logici, e a seguire sono i segnali di riformulazione che sono presenti in 9 studenti su 10. Infine, la frequenza più bassa riguarda i marcatori endoforici, il cui uso richiede un'alta competenza di scrittura, e questo dato è in linea anche con gli studi precedenti (Li, Wharton 2012).

Passando ora al metatesto interazionale possiamo notare che nessuna delle cinque sottocategorie sia presente in tutti e 10 gli elaborati. Tra le cinque sottocategorie il rafforzatore ha un numero più alto, seppure solo con 27 occorrenze e a seguire sono i mitigatori sempre con un numero di occorrenza basso. Il rafforzatore e il mitigatore sono due sottocategorie molto importanti del metatesto interazionale e hanno la funzione di stabilire il grado di impegno con cui l'autore sottoscrive il contenuto del proprio enunciato. L'uso del rafforzatore e del mitigatore lascia rispettivamente molto e poco spazio di discussione al lettore, quindi essi costituiscono in generale mezzi molto importanti nella scrittura accademica e sono anche oggetto di molti studi internazionali (Colella 2017; Giordano 2018; Liu, Tseng 2021; Yu, Wang 2023).

Metadiscorso	Elaborati finali in L1 (n.=10)	Occorrenze totali
<b>Interattivo</b>		
Connettivi logici	10	160
Evidenziali	10	86
Marcatori di frame	10	79
Marcatori endoforici	7	26
Riformulazione	9	47
<b>In totale</b>		<b>398</b>
<b>Interazionale</b>		
Marcatori di atteggiamento	0	0
Marcatori personali	1	8
Marcatori relazionali	4	13
Mitigatori	7	25
Rafforzatori	9	27
<b>In totale</b>		<b>73</b>

Tabella n. 2 Occorrenza del metadiscorso nei testi in L1

Facendo riferimento alla linguistica funzionale (Halliday, Matthiessen 2014), le funzioni dei mitigatori e dei rafforzatori possono essere sintetizzate in tre aspetti: specificare il contenuto dell'enunciato/proposizione (probabilità, frequenza, intensità), esprimere il livello di accordo/disaccordo circa il contenuto da parte dell'autore, il livello di responsabilità che l'autore intende assumersi. I dati dimostrano che gli studenti tendono a ricorrere il meno possibile ai mitigatori, in quanto cercano di costruire nella scrittura un'immagine di autorevolezza, quindi sembra che l'uso dei mitigatori venga percepito meno professionale in questa tipologia di scrittura. In uno studio simile Xu (2015) osserva che negli apprendenti cinesi che da poco si sono cimentati nella scrittura accademica in inglese l'assente o il basso ricorso ai mitigatori si potrebbe dovere anche alla scarsa consapevolezza o abilità nell'uso di questo tipo di metadiscorso.

Un altro dato interessante è che gli studenti cinesi tendono a nascondere la propria voce cercando sempre di mantenere un tono neutro, quindi non sembra siano molto propensi a usare il cosiddetto *noi inclusivo* per rendere partecipe l'interlocutore, o meglio il suo ricorso si verifica spesso nella parte conclusiva dell'elaborato, caratteristica tipica della scrittura in cinese: si chiude l'argomentazione spesso con un richiamo all'attenzione del lettore/interlocutore, così come l'esempio n.1 riportato sotto.

#### Esempio n.1

通过比较中国与意大利对于音乐侵权认定的标准，我们可以看出中国的音乐版权保护之路依然很长。(Confrontando i criteri per determinare la violazione dei diritti d'autore tra Cina e Italia, possiamo notare che la strada per la tutela del diritto d'autore musicale in Cina è ancora molto lunga.)



Altrettanto vero è il ricorso ai marcatori personali, che si verifica in un unico elaborato, in cui lo studente affronta il tema su come migliorare la competenza lessicale partendo però dalle sue esperienze personali, pertanto, la scelta di usare la prima persona singolare dipende anche dal tipo di argomento.

Infine, totalmente assente è il marcatore di atteggiamento, dato in linea con ciò che osserva Xu (2015), ossia gli studiosi con poche esperienze nella scrittura scientifica non esprimono il proprio stato d'animo o sentimento in un discorso scritto per evitare di dare una valutazione che possa sembrare troppo soggettiva.

### 5.2 Analisi del corpus in L2

Passiamo ora a esaminare l'uso del metadiscorso in L2. Dalla tabella n.3 abbiamo la conferma del fatto che il metadiscorso interattivo viene preferito, piuttosto che quello interazionale, sebbene in L2 quest'ultimo abbia avuto un'occorrenza più alta rispetto alla sua occorrenza in L1. Tra le cinque sottocategorie del metatesto interattivo, eccetto i marcatori endoforici, gli altri quattro tipi sono presenti in tutti e 10 gli elaborati, con l'occorrenza più alta sempre per i connettivi logici.

Metadiscorso	Elaborati finali in L2 ( n.=10)	Occorrenze totali
<b>Interattivo</b>		
Connettivi logici	10	157
Evidenziali	10	66
Marcatori di frame	10	73
Marcatori endoforici	8	26
Riformulazione	10	57
<b>In totale</b>		<b>379</b>
<b>Interazionale</b>		
Marcatori di atteggiamento	0	0
Marcatori personali	1	1
Marcatori relazionali	8	38
Mitigatori	6	16
Rafforzatori	10	62
<b>In totale</b>		<b>117</b>

Tabella n. 3 Occorrenza del metadiscorso nei testi in L2

Com'è noto, essendo la lingua cinese una lingua isolante, il rapporto logico-sintattico dell'organizzazione di un testo viene espresso tramite l'ordine delle parole, le figure retoriche, il discorso spezzato. Si usano, infatti, molto meno connettivi rispetto all'italiano ed essi sono sostituiti dalle relazioni logiche e semantiche interne. Altrettanto importante è l'uso in cinese di ripetizioni, parallelismi e antitesi per costruire frasi simmetriche, cosa che non avviene in lingua italiana. Tale caratteristica fa sì che spesso gli apprendenti cinesi d'italiano tendano a organizzare un discorso scritto in maniera parattatica, quindi il tipo di connettivi logici di gran lunga più

ricorrente è la congiunzione coordinativa anche in italiano.

#### Esempio n. 2

因此，不同文化具有不同的社会规范，个体会以更适应该文化的方式进行价值判断与行动，因此导致了跨语言的人格差异。(Dunque, le diverse culture hanno le norme sociali diverse, i singoli individui esprimono giudizi di valore e agiscono in modi che sono più adatti a quella cultura, dunque, questo provoca le differenze di personalità interlinguistiche.)

Dall'esempio n. 2 possiamo osservare l'uso inappropriato del connettivo, *dunque*, fenomeno molto ricorrente nella produzione dello studente, e dalla rassegna delle performance degli studenti sembra ci sia un'eccessiva attenzione a voler esplicitare spesso i rapporti logico-semantici delle frasi.

Una riflessione interessante riguarda l'utilizzo del rafforzatore in L2: questo viene apprezzato da tutti e 10 gli studenti con un considerevole numero di occorrenza nei testi. Ciò evidenzia la tendenza degli apprendenti a privilegiare i mezzi linguistici per aumentare la credibilità dell'enunciato dal momento che non hanno ancora molta familiarità con questa tipologia di testo, in quanto, ricordiamo ancora una volta, al momento della rilevazione dei dati era la prima volta che sono stati chiamati a produrre questo genere testuale.

I dati in L2 confermano, ancora una volta, che il mitigatore rimane poco utilizzato dagli apprendenti, pertanto, è possibile ipotizzare che non abbiano acquisito la consapevolezza che i mitigatori sono delle importanti risorse linguistiche nella scrittura per interagire con il lettore. E proprio sull'interazione con il lettore, sembra però che gli apprendenti avvertano la necessità di stabilire una relazione interpersonale con il lettore in L2, poiché i marcatori relazionali vengono usati da un buon numero di studenti, 8 su 10, mentre in L1 solo 4.

#### Esempio 3

Dal punto di vista di frequenza, anche se l'italiano è meno visibile, la distanza di numeri tra le tre lingue non sembra molto grande, ma non dimenticate che questi sono ristoranti italiani. Se pensate che questo non sia sufficiente per confermare lo stato debole dell'italiano, allora successivamente andiamo a verificarlo tramite l'analisi della salienza dell'italiano.

L'esempio 3 riportato sopra evidenzia un fenomeno molto interessante che si verifica spesso nell'oralità, ovvero l'uso di *voi*, come se lo studente avesse davanti un pubblico. Questo tratto potrebbe essere riconducibile a una non piena padronanza della scrittura accademica, il che implica la necessità di sottolineare questo aspetto nelle prassi didattiche.

Pressoché assenti sono i marcatori di atteggiamento e quelli personali e ciò conferma che gli apprendenti spesso tendono a non dare un'opinione che sembra molto personale e preferiscono citare gli studi degli altri a sostegno della propria tesi per far comprendere al lettore.

### 5.3 Analisi comparativa tra L1 e L2

Comparando i dati della L1 con quelli della L2 si possono ravvisare sia delle somiglianze che delle differenze. Innanzitutto in entrambe le lingue gli apprendenti universitari cinesi sembra si

concentrino più sulla funzione metatestuale che su quella interazionale, sebbene nei testi in L2 i dispositivi interazionali siano stati più ricorrenti di quelli nei testi in L1. Poi, data la tipologia testuale, i connettivi logici, gli evidenziali e i marcatori di frame sono presenti in tutti i testi e in entrambe le lingue, così come invece sono quasi assenti i marcatori di atteggiamento e quelli personali. Infine, l'analisi quantitativa e qualitativa sembra non abbia confermato la preferenza degli apprendenti al ricorso al mitigatore, dato che smentisce l'ipotesi generale che nella scrittura accademica delle scienze sociali dovrebbe contare un numero maggiore di mitigatori, in quanto le ricerche di tali aree tendono a individuare le regole tendenziali e delineare un quadro completo su un certo argomento e quindi la descrizione necessita di essere il più esaustivo possibile tenendo conto di tutti i fattori probabili, mentre negli studi di scienze naturali o dure le osservazioni si basano spesso sui dati della sperimentazione e l'uso dei mitigatori risulta relativamente minore.

Tra le differenze riscontrate nei due corpora quella più evidente è il metadiscorso interazionale, che ha una presenza maggiore, soprattutto con il ricorso al rafforzatore in italiano. Poi l'altra differenza consiste nell'uso dei marcatori di riformulazione, che risulta molto presente più in L2 che in L1, il che si deve probabilmente a un'incertezza linguistica da parte degli apprendenti, pertanto cercano di esplicitare meglio l'enunciato del proprio discorso. Infine, situazione simile è che in L2 gli apprendenti hanno fatto spesso ricorso anche ai marcatori relazionali, con funzioni diverse da quelle che troviamo in L1. In L2 il ricorso ai marcatori relazionali avviene sia nella parte centrale che nella chiusura dell'argomentazione mentre in L1 principalmente nella parte conclusiva dell'elaborato appellandosi al lettore, in quanto questo tipo di struttura argomentativa è tipica dell'organizzazione testuale di tradizione cinese.

## 6. Implicazioni didattiche e prospettive future

Sulla base di quanto rilevato in questo contributo, emerge che indipendentemente dalla lingua in uso il metadiscorso interattivo è più usato di quello interazionale, dunque sembra che gli studenti si pongano ancora come focus l'organizzazione testuale, invece che quello interazionale. Tra le cinque sottocategorie del metadiscorso interattivo i connettivi logici sono sempre di gran lunga più ricorrenti in entrambe le lingue, tuttavia la loro scelta in L2 può essere influenzata dalla L1, soprattutto nella preferenza alle frasi parattatiche. Sempre in relazione all'influenza della L1, o meglio della tradizione retorica e testuale in cinese, gli apprendenti universitari cinesi tendono spesso a nascondere la propria identità personale usando in misura minore i marcatori personali e anche i marcatori di atteggiamento. Tale scelta è anche dettata dalla motivazione culturale, come appunto quella cinese orientata al collettivismo, quindi nella scrittura accademica l'autore cerca di sminuire il più possibile l'identità personale.

Il presente lavoro ha presentato l'analisi dei dispositivi metadiscorsivi in L1 e L2 degli apprendenti sinofoni, e i dati finali rivelano che la maggior parte degli studenti li usa nella scrittura accademica senza aver però ben presenti le loro funzioni testuali, interazionali, nonché retoriche, pertanto nella prassi didattica oltre a continuare a sviluppare la competenza linguistico-comunicativa degli studenti, i docenti dovrebbero, soprattutto nel corso di laboratorio di scrittura (accademica), indirizzarli a prestare maggior attenzione al metadiscorso e a riflettere sulle sue funzioni, basandosi su un corpus contenente i materiali autentici sia in L1 che in L2. Come già puntualizzato prima, la riflessione non riguarda solo la scrittura in L2, ma anche in L1,

anzi, da una miglior performance in L1 sembra possa esserci un impatto positivo sulla L2.

Consapevoli del fatto che il presente contributo presenta alcuni limiti intrinseci dal punto di vista sia della consistenza dei corpora sia della classificazione del metadiscorso, argomento ancora piuttosto dibattuto, questo studio ha esaminato quell'insieme di elementi linguistici che rendono non solo coerente e coesivo un testo ma anche più convincente da una nuova angolazione e ha fornito delle indicazioni utili nella prassi didattica. Un maggiore approfondimento della ricerca è necessario per capire come migliorino le performance degli studenti nella gestione e produzione dei testi accademici sia in L1 che in L2 a seguito di interventi didattici strutturali.

### Riferimenti bibliografici

- Ädel A., 2006, *Metadiscourse in L1 and L2 English*, Amsterdam, John Benjamins.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), 2007, *La lingua italiana per studenti internazionale: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3.
- Bax S, Nakatsuhara F, Waller D., 2019, "Researching L2 writers' use of metadiscourse markers at intermediate and advanced levels", in *System* 83, pp.79-95.
- Bazzanella C., 1995, "I segnali discorsivi", In Renzi L, Salvi G, Cardinaletti A (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3. Bologna, il Mulino, pp. 225 -257.
- Borreguero Zuloaga M., 2014, "Anteposiciones focales en italiano y español L2", In San Vicente F, Morillas E (a cura di), *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales*, Cuadernos AIPI 4, pp. 21-48.
- Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*, Pavia, Pavia University Press.
- Bulfoni C., 2020, "L'approccio alla traduzione in italiano da parte degli studenti cinesi del corso di laurea in mediazione linguistica e culturale", in Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), *Scrivere oggi all'Università*, Quaderno d'Italiano LinguaDue, Milano, pp. 200-209.
- Colella G., 2017, "Funzioni metadiscorsive dei marcatori modali epistemici nella prosa accademica", In Bianco F, Špička J (a cura di), *Perché scrivere? Motivazioni, scelte, risultati*. Firenze: Franco Cesati, pp. 261-273.
- Connor U., 1996, *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second language writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Consiglio d'Europa, 2001, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia.
- Crismore et al., 1993, "Metadiscourse in persuasive writing", in *Written Communication*, 10 (1), pp. 39-71
- Cummins J., 1979, "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in *Working Papers on Bilingualism*, 19, pp. 121-129.
- Diadori P., 2020, "Scrittura accademica e punteggiatura in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 182-195.
- Dota M., Polimeni G., Prada M. (a cura di), 2020, *Scrivere oggi all'università*, Quaderno Italiano LinguaDue, Milano.

- Eco U., 1977, *Come si fa una tesi di laurea*, Milano, Bompiani.
- Ferroni R., Birello M., 2022, “L’insegnamento dei segnali discorsivi *allora, dunque e beh*: riflessioni metapragmatiche di studenti di italiano LS”, in *Cuadernos de Filologia italiana*, 29, pp.125-149.
- Gallina F., 2018, “I segnali discorsivi nelle pratiche discorsive dell’italiano a stranieri”, in *Italiano a stranieri*, 25 (1), pp.11-15.
- Gao N., 2015, “Tigao Yidaliyu Xiezu Jiaoxue de Youxiao Cuoshi” (Proposte didattiche efficaci per l’insegnamento della scrittura), in *Technology and Economic Guide*, 3, pp. 236-242.
- Giordano C., 2018, “Mitigazione, italiano LS e scrittura accademica. Un nuovo strumento per la ricerca e la didattica”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue del nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp. 341-359.
- Gualdo R., Raffaeli L., Telve S., 2014, *Scrivere all’università. Pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci.
- Halliday M.A.K., Matthiessen C.M.I.M., 2014, *Halliday’s Introduction to Functional Grammar*, London, Routledge.
- Harris Z., 1959, “Linguistic transformations for information retrieval. In *Proceedings of the International Conference on Scientific Information*, vol.2, Washington D. C., National Academy of Sciences-National Research Council, pp. 937-950.
- Hyland K., 2005, *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, London, Continuum.
- Italia P., 2014, *Scrivere all’Università. Manuale pratico con esercizi e antologia di testi*, Milano, Le Monnier.
- Jafrancesco E., 2015, “L’acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 1-19.
- Kaplan R. B., 1966, “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”, in *Language Learning*, 16, pp. 1-20.
- Kenda J., 2020, “La gestione del discorso: una funzione metadiscorsiva”, in *Romanica Cracoviensia*, 2, pp. 99-103.
- Kim I., 2017, “Metadiscourse in persuasives essays by elementary students in South Korea and the US”, in *Journal of Language and Cultural Education*, 5(2), pp. 80-102.
- La Grassa M., 2020, *Scrivere nelle Università: testi e attività*, Pisa, Pacini.
- Li J.J. (a cura di), 2022, *Capire la Cina contemporanea. Corso di lettura e scrittura in italiano*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Li T., Wharton S., 2012, “Metadiscourse repertoire of L1 Mandarin undergraduates writing in English: A cross-contextual, cross-disciplinary study”, in *Journal of English for Academic Purposes*, 11, pp. 34-356.
- Li X. M., 2001, *Hanyu Yuanhuayu Biaojiyu Yanjiu* (uno studio sui marcatori metadiscorsivi in lingua cinese), Beijing, China Social Sciences Press.
- Liu C.H., 2008, “Yidaliyu Xiezu Jiaoxue Celve Yanjiu” (Ricerca sulle strategie di didattica della scrittura in italiano), in *Science & Technology Information*, 30, pp. 186-188.
- Liu C.H., Tseng M.Y., 2021, “Paradigmatic variation in hedging and boosting: a comparative study of discussions in narrative inquiry and grounded theory research”, in *English for Specific Purposes*, 61, pp. 1-16.
- Martari Y., 2017, *L’acquisizione dell’italiano da parte di sinofoni. Un contributo alla*

*linguistica educativa*, Bologna, Pàtron.

Mauramen A., 2010, "Discourse reflexivity: A discourse universal? An EFL case", in *Nordic Journal of English Studies*, 2, pp. 13-40.

Mauranen A., 1993, "Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish-English economics texts", in *English for Specific Purposes*, 12, pp. 3-22.

Mu C, Zhang L, Ehrich J, Hong H., 2015, "The use of metadiscourse for knowledge construction in Chinese and English research articles", in *Journal of English for Academic Purposes*, 20, pp. 135-148.

Ni Y., 2023, "Insegnare ad apprendere la scrittura accademica in italiano L2: la pratica della citazione", in *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 373-391.

Ni Y., 2019, *Scrittura "accademica" in italiano L2. Analisi delle strategie di apprendenti sinofoni*, Mantova, Universitas Studiorum.

Ni Y., Paternostro G., 2022, "La scrittura in italiano LS in apprendenti sinofoni: tra testualità e retorica", in *InVerbis*, XII, 1, pp. 99-116.

Ran Z, Ran Y., 2015, "Remaining Problems and Breakthroughs in the Studies of Metadiscourse: From the Perspective of Discourse Analysis", in *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, pp. 38-44.

Rosi F., 2017, "La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario", in *Testi e Linguaggi*, 11, pp. 293-304.

Rossi F., Ruggiano F., 2015, *Esercizi di scrittura per la scuola e l'università*, Roma, Carocci.

Rastelli S., 2021, *Il programma Marco Polo Turandot. Quindici anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati.

Scibetta A., 2019, *Chinese International Students' Development of Pragmatic Skills. The Italian Case*, Milano, Franco Angeli.

Serianni L., 2003, *Italiani scritti*, Bologna, il Mulino.

Troncarelli D., 2017, "Lo sviluppo dell'abilità di scrittura in italiano L2: strategie di insegnamento e risorse per l'apprendimento", in *Aggiornamenti*, 12, pp. 28-35.

Uni-Italia, 2022, *VII Convegno sui Programmi Governativi Marco Polo e Turandot*, Roma, Uni-Italia.

Vande Kopple W.J., 1985, "Some exploratory discourse on metadiscourse", in *College Composition and Communication*, 36 (1), pp. 82-93.

Wu Y.Y., Scibetta A., 2017, "Il sistema tedesco per il reclutamento degli studenti neodiplomati cinesi come possibile modello per l'università italiana", in Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli M. (a cura di), *La lingua italiana per studenti internazionale: aspetti linguistici e didattici*, Perugia, OL3, pp.178-189.

Xu F., 2015, "A Study of Stance Markers in Second Language Academic Writing", in *Foreign Languages and their Teaching*, 5, pp. 1-7.

Yu H, Wang L., 2023, "A Functional Perspective on the Use of Metadiscourse in Academic Discourse Across Paradigms: illustrated by Hedges and Boosters", in *Contemporary Rhetoric*, 1, pp. 30-41.

Zhang Y.J., 2020, *Daxue Yidaliyu Xiezu Jiaochen. Manuale di scrittura per una comunicazione efficace in italiano*, University of International Business and Economics Press.

## L'insegnamento interculturale del russo come lingua straniera: problemi vecchi e nuovi<sup>1</sup>

Linda Torresin  
Università degli Studi di Padova  
linda.torresin@unipd.it

### Abstract

The article explores the issues of teaching Russian as a foreign language in the intercultural context. In particular, it focuses on the theoretical level, where certain interpretations of the intercultural approach may give rise to cultural essentialism. The same cultural essentialism is found in the representations of the Russian world offered by textbooks, as well as in certain forms of current censorship and ostracism against Russian culture.

### Keywords

Russian as a foreign language, Intercultural approach, Russian culture, Cultural essentialism, Textbooks

### 1. Introduzione

L'approccio interculturale è da tempo utilizzato e diffuso nell'insegnamento del russo come lingua straniera (*Russkij kak inostrannyj*; d'ora in avanti, RKI), tanto che, considerando anche solamente l'area russofona, occupa uno spazio rilevante nelle pubblicazioni didattico-metodologiche dell'ultimo decennio (tra gli altri: Berdičevskij *et al.* 2011, 2019; Berdičevskij, Golubeva 2015; Berdičevskij 2022).

Tuttavia, nonostante i suoi indubbi meriti per l'avvicinamento alla lingua e cultura target, questo approccio presenta una serie di criticità che il presente lavoro si propone di indagare.

Dopo aver definito le caratteristiche dell'insegnamento interculturale del RKI (§2), si presenta il metodo di ricerca utilizzato, consistente nell'"analisi critica del discorso" (§3). Grazie a questo metodo, come si vedrà, è possibile analizzare il RKI come un sistema che riproduce i meccanismi discorsivi di potere (§4).

All'interno del quadro teorico-metodologico così delineato, vengono esaminati i tre principali problemi rintracciabili nell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI (§5), ovvero:

1. La concezione di "interculturalità" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI (§5.1);
2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI (§5.2);
3. L'ostracismo moderno verso il mondo russo (sull'esempio italiano) (§5.3).

---

<sup>1</sup> La ricerca è stata condotta presso l'Università di Vilnius con il sostegno finanziario dell'Università degli Studi di Padova nell'ambito del progetto di ricerca "RETEACH" (MSCA Seal of Excellence @UNIPD; <https://reteach.disll.unipd.it/>).

Nelle conclusioni (§6) si propone una possibile via d'uscita per il RKI, verso una didattica del russo nuova, più aperta e più flessibile.

## 2. L'insegnamento interculturale del RKI

Se il momento preciso in cui l'ambito interculturale diventa oggetto di studio nel RKI si può datare all'undicesimo congresso del MAPRJAL (Associazione Internazionale degli Insegnanti di Lingua e Letteratura Russa), svoltosi in Bulgaria nel 2007 (cfr. Moskovkin, Ščukin 2013: 313), è chiaro però che le radici dell'approccio interculturale affondano ben più indietro nella storia e si ricollegano a una serie di approcci e orientamenti focalizzati sui contenuti culturali nell'apprendimento linguistico, sviluppatasi a partire dagli anni Sessanta, da un lato (cfr. Budnik 2012: 98-99) e, dall'altro, in tempi più recenti, agli studi culturali (*kul'turovedčeskij podchod*) nati in seno all'orientamento comunicativo alla fine del XX secolo (cfr. Mitrofanova 1999: 345-346), di cui l'insegnamento interculturale costituisce in sostanza una variante (cfr. Šibko 2010) seppur nelle sue molteplici interpretazioni e riletture anche moderne (cfr. Budnik 2012: 99-100).

Per fornire una definizione operativa della didattica interculturale del RKI, possiamo affermare che insegnare il russo da una prospettiva interculturale significa consentire all'apprendente di sviluppare la “competenza comunicativa interculturale” (in russo: *mežkul'turnaja kommunikativnaja kompetencija*), comunemente intesa dai teorici di RKI come “la capacità dell'individuo di esistere in una società multiculturale, di essere compreso con successo dai rappresentanti di altre culture e dai rappresentanti della propria cultura” (Azimov, Ščukin 2009: 134 [qui e avanti, le traduzioni sono mie]).

Rifacendoci agli studi internazionali sull'ambito interculturale (tra gli altri: Kramsch 1993; Byram 1997; Coperías-Aguilar 2002; Soler, Safont Jordà 2007; Balboni 2007; Deardorff 2009; Liddicoat, Scarino 2013; Romanowski, Bandura 2019; Rings, Rasinger 2020; Corbett 2022) e alle indicazioni sovranazionali (tra gli altri: Byram 2003; UNESCO 2006, 2010, 2013; CdE 2009; Coste *et al.* 2009; Beacco 2013; Deardorff 2020), in questa sede intenderemo la competenza comunicativa interculturale, sulla scia di Nemtchinova (2020), come un costrutto multifaccettato, complesso e, più in particolare, concepiremo l'insegnamento interculturale del RKI in modo nuovo rispetto a come viene interpretato dagli accademici russi (v. Torresin 2022a), all'interno di un approccio alla cultura non essenzialista (Holliday 2011, 2013) che si fonda sui seguenti presupposti (cfr. Borghetti 2018: 419-420):

1. La cultura va interpretata come un concetto complesso, storicizzato e flessibile, la cui estrema “variabilità” (Kramsch 1993) la rende soggetta a cambiamenti, dinamica e fluida;
2. Il confronto interculturale non è necessariamente nazionale, ma può essere anche transnazionale, ovvero avvenire fra parlanti che appartengono a lingue/culture diverse non identificabili con un'unica nazione o “macro-cultura” (Holliday 1999; v. anche nota 4);
3. Nel confronto interculturale gli individui non sono semplici rappresentanti di una cultura presumibilmente fissa ed essenzializzata, ma possiedono “identità multiple” (UNESCO 2013: 10).



### 3. Metodo di ricerca

Il metodo di ricerca qui utilizzato è la cosiddetta “analisi critica del discorso” sviluppata da Fairclough (1995), che studia il “discorso” (Foucault 1980), inteso come insieme dinamico di enunciati espliciti e impliciti costruiti tramite modalità intertestuali e intratestuali che creano un certo *regime of truth*, o “regime di verità” (Hall, Gieben 1992: 295), il quale a sua volta influenza le relazioni sociali, specialmente nelle relazioni di potere.

Lo scopo dell’analisi critica del discorso, come scrivono Jørgensen e Phillips (2002: 61), è “to shed light on the linguistic discursive dimension of social and cultural phenomena and processes of change in late modernity”. In sostanza, tale metodo si concentra sugli aspetti socio-culturali del discorso stesso, mostrando come il discorso cambia grazie alle connessioni e alle interazioni tra i testi (“intertestualità”), così come alle combinazioni e alla contaminazioni dei discorsi tra loro (“interdiscorsività”). Questi processi portano a possibili cambiamenti all’interno di un singolo discorso, così come a cambiamenti socio-culturali più generali (7, 60-95).

Nella pratica, l’analisi critica del discorso mira a identificare l’ideologia celata nei sottotesti del discorso, mettendolo in relazione con il contesto storico-sociale in cui esso viene prodotto (Parker 1992; Chalaby 1996; Phillips, Hardy 2002). Fairclough (1995: 131) sostiene che il discorso è sia “socially shaped” che “socially shaping, or *constitutive*”, in quanto da un lato esso “reproduces and changes knowledge, identities and social relations”, mentre dall’altro è “shaped by other social practices and structures” (Jørgensen, Phillips 2002: 65). Conseguentemente, lo studioso definisce l’analisi critica del discorso come un metodo di ricerca che esplora la relazione implicita fra il discorso e la società, dietro la quale si celano rapporti di potere:

By ‘critical’ discourse analysis I mean discourse analysis which aims to systematically explore often opaque relationships of causality and determination between (a) discursive practices, events and texts, and (b) wider social and cultural structures, relations and processes; to investigate how such practices, events and texts arise out of and are ideologically shaped by relations of power and struggles over power; and to explore how the opacity of these relationships between discourse and society is itself a factor securing power and hegemony <...> (Fairclough 1995: 132-133).

In sintesi, come si evince dal passaggio sopraccitato e come si diceva sopra, l’analisi *critica* del discorso – ancor più dell’analisi del discorso – ha a che fare con il potere. Lo sottolinea anche van Dijk (2008: 85) nel precisare che “critical discourse analysis <...> is a type of discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance and inequality are enacted, reproduced and resisted by text and talk in the social and political context”.

Uno o più discorsi che si imponga/no come dominante/i all’interno di un certo gruppo esercita/no di fatto una forma di “controllo” (88-93) sulle menti e azioni dei membri del gruppo o su altri gruppi meno influenti, instaurando dinamiche di dominio e arrivando dunque a modellare la realtà secondo l’ideologia in esso/i insita.

Nel presente lavoro abbiamo esaminato l’azione dei discorsi dominanti nel RKI (secondo l’impianto metodologico ora descritto) in tre ambiti principali, illustrati in quanto segue (§4 e §5): accademico, educativo e socio-politico.

Sono stati raccolti dati secondari di tipo qualitativo ricavati da diversi tipi di testi, sia cartacei che digitali, costituiti da studi, manuali, media e blog rilevanti ai fini della presente indagine. I testi da analizzare sono stati scelti tramite un campionamento ragionato che prevede la selezione non probabilistica dei campioni che, a giudizio del ricercatore, meglio rappresentano il fenomeno in esame e sono dunque più funzionali agli obiettivi della ricerca. Per quanto concerne gli studi, i media e i blog, il campionamento è stato condotto a partire dalla consultazione della letteratura significativa sull'argomento nonché tramite una ricerca per parole chiave attinenti alla lingua/cultura russa (in generale e nel contesto RKI) e allo specifico ambito dell'indagine in russo, inglese e italiano (per es., "cultura", "interculturale", "competenza comunicativa interculturale", "didattica interculturale", ecc.). Per quanto riguarda i manuali, invece, il campionamento è stato effettuato a partire dalle preconcoscenze della ricercatrice. L'analisi dei dati è stata effettuata tramite l'uso combinato della codifica manuale e di un software apposito per l'analisi qualitativa, QDA Miner Lite, che ha consentito di identificare dei *pattern* comuni, riconducibili in particolare a due discorsi dominanti nel RKI (v. §4). Nell'interpretazione dei dati sono state tenute in considerazione le poche analisi critiche disponibili sull'approccio interculturale nell'insegnamento del RKI<sup>2</sup>.

#### 4. Il sistema RKI e i discorsi dominanti

Sulla base dell'analisi critica del discorso per come intesa da Fairclough, secondo quanto abbiamo detto nella sezione precedente, possiamo considerare il RKI come un "sistema-società" formato da tutti coloro che hanno legami più o meno diretti e stretti con il RKI: dagli studiosi agli insegnanti, dagli studenti alle istituzioni, ecc. In questo sistema-società così inteso i singoli discorsi, ma più spesso le loro combinazioni e contaminazioni, possono portare a cambiamenti nella concezione delle teorie e delle pratiche di insegnamento della lingua e della cultura russa. Indubbiamente, come ben spiegato da van Dijk, la predominanza di alcuni discorsi implicherà il crearsi di rapporti di potere in ambito accademico, educativo e socio-politico.

Semplificando in modo utile alla nostra indagine (v. Fig. 1), alla luce dell'esame dei dati raccolti tramite l'applicazione dell'analisi critica del discorso al campione di testi selezionato (v. §3) e in considerazione degli studi già menzionati (v. nota 2), con particolare attenzione alla rassegna critica della letteratura sull'insegnamento interculturale del RKI nel periodo 2008-2022 (Torresin 2023e), individuiamo nel RKI due discorsi dominanti che prevalgono sugli altri, inserendosi nelle logiche di potere descritte sopra: il "discorso nazionale" e il "discorso culturale essenzialistico". Ora proveremo a caratterizzare brevemente questi due discorsi in una prospettiva generale, mentre nelle prossime sezioni li approfondiremo nel dettaglio, in quanto li vedremo sostanziare i tre problemi principali dell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI da noi identificati.

---

<sup>2</sup> Si precisa che, nell'argomentazione che segue, si farà riferimento principalmente ai seguenti studi: Torresin (2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e). Per quanto a noi noto, al momento queste sono le sole ricerche relative alla didattica interculturale del russo che si pongono in un'ottica di analisi critica, tentando di decostruire le ideologie dominanti del RKI per aprire la strada a nuove prospettive di insegnamento del russo. In considerazione di ciò, è evidente che tali pubblicazioni costituiscono la base della nostra indagine.

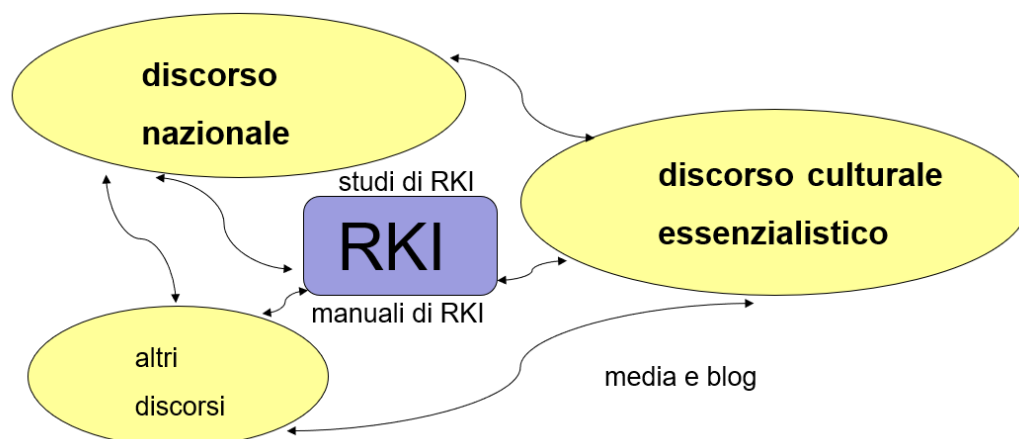


Fig. 1: Dinamiche discorsive nel RKI

Per quanto riguarda il primo discorso, studi recenti (Torresin 2022a, 2022b, 2023d, 2023e) mostrano che, nell'insegnamento della lingua e cultura russa in ambito RKI, l'enfasi viene generalmente posta sulla dimensione russa, ovvero nazionale, vista come principale, mentre la dimensione russofona, ovvero transnazionale, costituita dai parlanti russo di etnia non russa, è spesso palesemente omessa. Questo significa che, di fatto, nella didattica del russo ad essere incentivata è una visione nazionale della lingua e della cultura russa: in altre parole, è in atto un discorso nazionale comunemente condiviso da tutti coloro (studiosi, insegnanti, studenti, istituzioni, ecc.) che hanno a che fare con il sistema-società RKI sotto il profilo accademico, educativo e socio-politico.

Il discorso nazionale interagisce nel RKI con un secondo discorso: quello culturale essenzialistico. Alcune ricerche (Torresin 2023a, 2023d) hanno evidenziato che la cultura russa, per come viene concepita e rappresentata nei manuali di RKI, appare statica e omologata, ovvero immutabile nel tempo e necessariamente uguale per tutti i parlanti russo, senza alcuna differenziazione individuale. Ne consegue che all'apprendente viene trasmessa un'idea parziale, per non dire stereotipata, della cultura russa; un'idea, tra l'altro, che sembra venire sottoscritta da diversi segmenti della società direttamente o indirettamente legati al nostro sistema RKI e che esercitano una considerevole influenza su di esso. Un veloce esempio (v. oltre) è l'annullamento nel febbraio 2022 del corso di Paolo Nori su Dostoevskij all'Università Bicocca di Milano, dettato da considerazioni di natura politica. Questo, così come gli altri episodi di ostracismo verificatisi in Italia nei confronti della cultura russa dopo lo scoppio della guerra in Ucraina, si è fondato sulla fusione della cultura russa – percepita come unitaria e omologata – con la politica di Putin, e sulla sua conseguente condanna univoca e irrazionale per motivi politico-sociali (cfr. Torresin 2023b).

Insomma, il discorso nazionale e il discorso culturale essenzialistico, che si combinano e si intrecciano nella concezione moderna dell'insegnamento del RKI (cfr. Torresin 2022a, 2023d, 2023e), sono oggi generalmente accettati e condivisi nella sfera accademica, educativa e socio-politica, costituendo la concezione dominante ed egemonica dell'insegnamento della lingua e della cultura russa agli studenti stranieri.

In sintonia con le teorie di Fairclough esposte nella sezione precedente e come si può vedere nella Fig. 1, anche il discorso nazionale e il discorso culturale essenzialistico passano attraverso i testi. In particolare, in questo lavoro analizzeremo due tipi di testi: da un lato gli studi e i manuali di RKI (alla base dei primi due problemi insiti nell'insegnamento interculturale del RKI; v. §5.1 e §5.2), dall'altro i media e i blog (alla base del terzo problema; v. §5.3), che attraverso i suddetti discorsi costruiscono delle proprie versioni dell'identità linguistica e culturale russa, e, di conseguenza, ricreano nel sistema-società RKI (all'interno dei già illustrati

meccanismi discorsivi di potere) anche la realtà dell'insegnamento interculturale del russo in forme esplicite o implicite, accademiche o di altro tipo.

## 5. Problemi dell'insegnamento interculturale del russo all'interno del RKI

All'interno delle dinamiche discorsive descritte sopra, si possono individuare tre problemi principali nell'applicazione dell'approccio interculturale all'insegnamento del RKI:

1. La concezione di "interculturale" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI (§5.1);
2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI (§5.2);
3. L'ostracismo moderno verso il mondo russo (sull'esempio italiano) (§5.3).

Nelle sezioni seguenti andremo a descriverli nel dettaglio, mettendo in luce il ruolo dei due discorsi dominanti del sistema RKI (nazionale e culturale essenzialistico) nel fornire la base ideologica di appoggio e/o nell'intensificare le criticità (vecchie o nuove) dell'insegnamento del russo in prospettiva interculturale.

### 5.1. La concezione di "interculturale" negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI

Il primo problema di un insegnamento del russo che voglia configurarsi come interculturale è legato alla concezione di "interculturale" degli esperti di RKI, che si avvicinano a tale ambito rimanendo ancorati ai due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico), come ora vedremo.

In primo luogo, nelle ricerche dell'area RKI possiamo ravvisare una certa ambiguità nella trattazione del termine "interculturale", che si riflette anche nelle teorie e pratiche pedagogiche del RKI. In quattro lavori recenti (Torresin 2022a; 2022b; 2023d; 2023e) abbiamo dimostrato come, in realtà, non solo – come già ampiamente noto (cfr. Delanoy 2020; ten Thije 2020) – non c'è consenso fra gli studiosi su cosa si debba intendere per "cultura" e "interculturale", ma spesso e volentieri tali concetti in ambito RKI non vengono neppure definiti, dando adito alle interpretazioni più disparate.

Certamente i processi interculturali si possono prestare a vari tipi di approcci (v. ten Thije 2020); tuttavia, quello che emerge, nello specifico ambito RKI, è, da un lato, la mancanza di definizione (e dunque, la possibilità di una comprensione inappropriata, se non di una strumentalizzazione) di tali processi e, dall'altro, una rappresentazione della dimensione interculturale che spesso non coincide con l'"interculturalismo" vero e proprio, inteso come incontro di culture che "parte [...] dalla consapevolezza che le identità culturali sono sempre risultanti da processi di scambi, di intrecci, di confronti e di contaminazioni tra culture diverse" (Pasqualotto 2012: 5-6), bensì potrebbe piuttosto essere classificata come "multiculturalismo", cioè una semplice giustapposizione di culture che ha come scopo la mera "diminuzione delle tensioni interetniche", in cui però le culture, più che al dialogo interculturale, sono invitate ad una più passiva "educazione alla tolleranza" (Azimov, Ščukin 2009: 149). Alla criticità connessa all'ambiguità dell'uso del termine "interculturale" e di percezione dei processi interculturali si aggiunge un'altra sfumatura, che è ancora più funzionale alla nostra argomentazione.

Nelle pubblicazioni summenzionate (Torresin 2022a; 2022b; 2023d; 2023e) abbiamo infatti provato che, negli studi in lingua russa prodotti nell'arco del periodo 2008-2022, la

promozione della competenza comunicativa interculturale si fonda su presupposti condizionati dal nazionalismo, che a loro volta testimoniano una visione non problematica e monolitica della cultura russa. In sostanza, in accordo con le teorizzazioni sul RKI sviluppate nel mondo russofono, l'insegnamento della lingua e della cultura russa dovrebbe avvenire come insegnamento della lingua e della cultura russa nazionale: così è concepita, ad esempio, la didattica interculturale della letteratura russa (cfr. Torresin 2022b), che esclude cioè una parte significativa degli autori contemporanei di lingua russa, russofoni ma non russi etnici, ovvero "transnazionali" (cfr. Torresin 2023c).

Se combiniamo la mancanza di definizione del termine "interculturale" e le letture equivoche dei confronti interculturali, da un lato, con la loro caratterizzazione in chiave nazionale, dall'altro, otteniamo implicazioni non da poco per le teorie e le pratiche di insegnamento del RKI. Come non è difficile immaginare, da quanto abbiamo detto risulta che i nostri due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico) continuano ad alimentarsi a vicenda tramite questi dispositivi testuali. Di fatto, viene promossa e messa in pratica una didattica del RKI imperniata sul multiculturalismo (nel senso spiegato sopra) piuttosto che sull'interculturalismo, in cui la cultura russa include esclusivamente contenuti russi nazionali piuttosto che transnazionali (discorso nazionale).

Appare evidente che il discorso nazionale implica, per la sua stessa natura, il discorso culturale essenzialistico: alla luce di quanto sopra, la cultura russa, classificata come nazionale, appare – e viene trasmessa e insegnata – come una categoria fissa, monolitica e, dunque, essenzializzata (discorso culturale essenzialistico).

## *5.2. La presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI*

Se il primo problema dell'insegnamento interculturale del russo all'interno del RKI è di natura teorica (anche se, come abbiamo visto, ha implicazioni pratiche per l'insegnamento del RKI in classe), il secondo è direttamente collegato agli strumenti della pratica didattica concreta – i manuali. In particolare, la seconda criticità della didattica del RKI in prospettiva interculturale riguarda il modo in cui i contenuti culturali vengono presentati nei manuali di RKI.

Dal momento che i manuali – come è risaputo – sono in grado di orientare ma anche di influenzare l'insegnamento della cultura straniera (cfr. Chapelle 2016; Fuchs, Bock 2018: 179-366), il loro ruolo nella creazione di un immaginario nazionale fisso, essenzializzato e perfino stereotipato sulla Russia e sul mondo culturale russo non è da trascurare. Infatti nei manuali i due discorsi dominanti da noi individuati nel RKI (nazionale e culturale essenzialistico) trovano un ambito spesso favorevole alla loro diffusione.

Innanzitutto, nelle idee e sviluppi didattico-metodologici di molti autori di manuali di RKI, si registra una probabile influenza delle teorie degli studiosi di RKI relative alla concezione di "interculturale" da noi già discusse, che, nelle loro caratteristiche intrinseche (mancanza di definizione del termine "interculturale", letture equivoche dei processi interculturali e loro caratterizzazione in chiave nazionale e statica), promuovevano il discorso nazionale e quello culturale essenzialistico. Tale influenza si evince dalla rappresentazione il più delle volte parziale, distorta, se non benevola o addirittura stereotipata, della realtà russa (cfr. Torresin 2022c).

Più nello specifico, da un lato i manuali di RKI generalmente omettono la dimensione russofona (transnazionale) – di cui rivendichiamo l'importanza in una recente ricerca (Torresin

2022d: 268-269) – per soffermarsi soltanto sulla dimensione russa (nazionale), alimentando dunque il discorso nazionale del RKI. Dall’altro, capita anche che questi stessi manuali trascurino importanti aspetti culturali e/o si concentrino soltanto su alcuni argomenti a scapito di altri per motivazioni soggettive e opinabili, dando così una visione deformata o alterata del mondo russo (cfr. Torresin 2023a; 2023d) che va a nutrire il discorso culturale essenzialistico del RKI. Si pensi per esempio al noto manuale di RKI *Russkij klass* (Vochmina, Osipova 2008-2011), dove viene riservato maggiore spazio alla letteratura che non a temi di attualità (per es. politici o economici).

Allo stesso tempo – e questo, a ben guardare, è ancora più grave se si pensa a una didattica del RKI che si ponga come interculturale – ci sono manuali di RKI che ancora promuovono il mito dell’“anima russa” come contenuto di apprendimento (a proposito del contesto educativo italiano, v. Torresin 2022c), favorendo in tal modo il rafforzamento di un ideale nazionale monolitico ed essenzializzato. Questo è quello che avviene nel recentissimo manuale *Vojaž po-russki* (Moskalëva, Šachmatova, Murtazina 2020), dove l’identità russa viene presentata come unica e fondata su alcune costanti (tensione verso i vasti spazi, tendenza alla tristezza o ansia, forte senso di ospitalità, ecc.) che sarebbero di per sé riconducibili ad un’ipotetica “anima russa” (73, 250).

Tutto ciò produce un effetto deleterio, attraverso l’utilizzo di suddetti manuali, sulle pratiche didattiche concrete di RKI, in quanto allo studente viene trasmessa un’idea della cultura russa, da un lato, esclusivamente nazionale (discorso nazionale), e, dall’altro, fissa, monolitica e semplificata (discorso culturale essenzialistico). I manuali di RKI ripropongono, in sostanza, la stessa catalogazione ed essenzializzazione culturale già presente nel RKI a livello teorico (si veda il primo problema), ponendosi quindi come catalizzatori della circolazione del discorso nazionale e del discorso culturale essenzialistico nell’insegnamento del RKI. In altre parole, sulla base di quanto abbiamo visto fin qui, le ricerche accademiche da una parte, e i manuali dall’altra – o, detto altrimenti, l’ambito accademico e l’ambito educativo – rafforzano la narrativa discorsiva del RKI costruendo l’insegnamento del russo su fondamenti nazionali e di essenzialismo culturale.

### 5.3. *L’ostracismo moderno verso il mondo russo (sull’esempio italiano)*

Un analogo discorso nazionalista/essenzialista è diffuso anche nella società ed è al centro del terzo problema rintracciabile nell’utilizzo di un approccio interculturale nel RKI. A differenza dei primi due problemi, il terzo non è direttamente ma solo indirettamente legato al RKI, anche se, come vedremo, ha anche ovvie implicazioni per il RKI. Inoltre, non si tratta in questo caso né di un problema teorico relativo all’ambito accademico (come il primo problema) né di un problema pratico-didattico relativo all’ambito educativo (come il secondo problema), bensì di un problema di natura socio-politica.

Il terzo punto critico si ricollega infatti alla situazione attuale, in cui la lingua e la cultura russa sono soggette alla *cancel culture* (cfr. Sidorova 2019; Ng 2020; Bykov, Achmedova 2021), ovvero a diverse forme di condanna e ostracismo in gran parte del mondo. Basti ricordare il contesto italiano, che abbiamo considerato in un precedente articolo (Torresin 2023b), dove abbiamo mostrato come a) nonostante la presenza di voci a sostegno della cultura russa, le tracce di una *cancel culture* diretta contro la cultura russa fossero evidenti nei media e nei blog subito dopo lo scoppio della guerra in Ucraina, e come b) questa stessa *cancel culture* si basasse, in sostanza, sull’identificazione della cultura russa con la politica del leader russo, cioè su una dimensione nazionale, da un lato, e su un’interpretazione essenzialistica della cultura russa,

dall'altro. Di conseguenza, la cultura russa – interamente identificata con Putin – viene vista come negativa e pericolosa, da distruggere senza esitazione e senza distinzioni di sorta.

Da quanto abbiamo detto, è chiaro che se in Italia – così come in altri paesi europei – si è assistito e tuttora si assiste a fenomeni di russofobia e conseguente ostracismo nei confronti della cultura russa, allora è più che probabile che ci siano delle spiacevoli conseguenze anche per l'insegnamento del RKI. A dimostrarlo è, peraltro, il caso dello scrittore e traduttore Paolo Nori, che nel febbraio 2022 si è visto annullare un corso su Dostoevskij dall'Università Bicocca di Milano per evitare polemiche di ordine politico (v. Torresin 2023b).

I due discorsi dominanti (nazionale e culturale essenzialistico) del sistema RKI trovano qui eco nella mentalità generale di molti – autorità comprese – nel contesto italiano da noi preso in esame. Innanzitutto, chi condanna la cultura russa la condanna su base nazionale (discorso nazionale). Nel *case study* già ricordato, Dostoevskij viene criticato e culturalmente rimosso soltanto perché russo. Al tempo stesso, nella maggior parte dei casi la cultura russa viene condannata in toto, in quanto intesa come omogenea, senza differenziazioni interne, ovvero in senso essenzialistico (discorso culturale essenzialistico).

Va da sé che il discorso nazionale e culturale essenzialistico che sostanziano questa *cancel culture* rischiano di rafforzarsi a vicenda con quelli del RKI. In breve, questo terzo problema comporta l'intensificarsi del discorso nazionale e del discorso culturale essenzialistico, che sono condivisi dalla società (nel nostro caso, quella italiana) e contribuiscono alla condanna del mondo culturale russo per motivi socio-politici, con potenziali riflessi tuttavia anche sulla sfera didattica (del RKI).

## 6. Conclusioni

I tre problemi che abbiamo individuato (la concezione di “interculturale” negli sviluppi teorici degli studiosi di RKI, la presentazione dei contenuti culturali nei manuali di RKI, l'ostracismo moderno verso il mondo russo) si possono annoverare, a nostro avviso, fra le maggiori difficoltà per l'attuazione di un insegnamento interculturale del RKI nelle condizioni attuali, perlomeno nel contesto italiano.

Sulla base dello studio degli aspetti problematici dell'insegnamento interculturale del RKI, possiamo concludere che, ai fini della realizzazione di un approccio interculturale efficace, è necessario cambiare il concetto stesso di insegnamento interculturale nel RKI. Ciò può essere fatto partendo da principi nuovi, slegati dalla retorica discorsiva dominante, che vorremmo qui prefigurare senza alcuna pretesa di esaustività, in quanto meritano esposizioni più approfondite (di cui ci occuperemo in ricerche successive).

Innanzitutto, la didattica del RKI in chiave interculturale dovrebbe basarsi su un'idea di “cultura” più contestualizzata e dinamica, che tragga spunto da modelli e linee guida europee (v. §2), inserendosi all'interno di un paradigma di cultura non essenzialista (Holliday 2011, 2013). In altre parole, l'insegnamento del RKI dovrebbe partire dai seguenti presupposti:

1. La cultura target non è eterna e immutabile nel tempo, ma è soggetta a cambiamenti storici e sociali;
2. La cultura target non è universale ma soggetta a differenziazioni interne stabilite dalle individualità delle persone.

Non sono affatto presupposti banali (anche se, rispetto ai risultati internazionali dello studio dell'intercultura più in generale, in ambito non RKI, potrebbero sembrarlo; v. §2), in quanto l'idea di "cultura" tuttora offerta a insegnanti e studenti in ambito RKI, come abbiamo visto, è proprio il contrario, ossia concepita in modalità semplicistiche e, in fondo, essenzializzate<sup>3</sup>. Oltre alla contestualizzazione e al riconoscimento del carattere dinamico della cultura, l'insegnamento del RKI in ottica interculturale non può non tener conto del carattere transnazionale della cultura target, che comprende sia il mondo russo che quello russofono, costituito da gruppi etnici che, pur non essendo etnicamente russi, parlano russo. Questo è particolarmente importante, per esempio, nell'utilizzo didattico dei testi letterari contemporanei, spesso e volentieri scritti non da autori russi ma da autori russofoni, che richiedono dunque il ricorso a un approccio transnazionale (cfr. Torresin 2023c).

Anche questo principio, apparentemente scontato se si pensa alla ricerca sociologico-culturale ed educativa di ambito internazionale, che da tempo riconosce il ruolo dell'elemento transnazionale nelle dinamiche interculturali<sup>4</sup>, sulla scorta di quanto abbiamo detto rappresenta invece una novità per il RKI, dove la componente russofona/transnazionale viene ancora solitamente omessa rispetto alla componente propriamente russa/nazionale.

I due principi fin qui delineati (l'idea contestualizzata e dinamica di cultura e il suo carattere transnazionale) permetteranno all'allievo di RKI di acquisire una comprensione più realistica (e motivante) della cultura oggetto di studio. Crediamo che il RKI debba prima o poi raccogliere la sfida del cambiamento della propria prospettiva interculturale nel senso sopra esposto, perché è da esso che dipende il futuro dell'insegnamento della lingua e della cultura russa.

## Riferimenti bibliografici

- Azimov E.G., Ščukin A.N., 2009, *Novyj slovar' metodičeskich terminov i ponjatij (teorija i praktika obučenija jazykam)*, Moskva, Ikar.
- Balboni P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Beacco J.-C., 2013, *Specifying languages' contribution to intercultural education: Lessons learned from the CEFR*, Strasbourg, Council of Europe.
- Berdičevskij A.L., 2022, *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo v slavjanskoj auditorii vne jazykovoju sredy. Metodičeskoe posobie dlja prepodavatelej russkogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Berdičevskij A.L., Ginnatium I.A., Tareva E.G., 2019, *Metodika mežkul'turnogo inojazyčnogo obrazovanija v vuze. Učebnoe posobie*, Moskva, Flinta.
- Berdičevskij A.L., Golubeva A.V., 2015, *Kak napisat' mežkul'turnyj učebnik russkogo jazyka kak inostrannogo*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.
- Berdičevskij A.L., Giniatullin I.A., Lysakova I.P., Passov E.I., 2011, *Metodika*

<sup>3</sup> A dimostrarlo sono gli studi recenti già ricordati (cfr. Torresin 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d, 2023e), che rimangono tuttavia un *unicum* nel panorama delle ricerche interculturali di ambito RKI.

<sup>4</sup> Per esempio, basti ricordare, nel contesto anglofono, il già citato paradigma culturale non essenzialista di Holliday (1999), che slega la nozione di cultura dall'appartenenza etnica e nazionale dell'individuo, contrapponendo al modello culturale egemonico di tipo etnico-nazionale, fondamentalmente essenzialista (*large culture*, o "macro-cultura"), un nuovo modello culturale, non essenzialista (*small culture*, o "micro-cultura"), dove gli appartenenti ai singoli gruppi sociali sono accomunati da fattori coesivi diversi rispetto alla componente etnico-nazionale.



*mežkul'turnogo obrazovanija sredstvami russkogo jazyka kak inostrannogo*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

Borghetti C., 2018, "Studiare l'apprendimento linguistico interculturale come pratica discorsiva e interazionale", in Coonan C.M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 413-428. doi:10.30687/978-88-6969-227-7/025

Budnik A.S., 2012, "Mežkul'turnyj podchod k obučeniju inostrannym jazykam v obščeeobrazovatel'noj škole", in *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 15, pp. 98-101.

Bykov I.A., Achmedova Ju.D., 2021, "Kul'tura otmeny v političeskom diskurse sovremennoj Rossii", in *Vestnik Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta: Žurnalistika. Obrazovanie. Slovesnost'*, 1(1), pp. 14-26.

Byram M. (a cura di), 2003, *Intercultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

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

Chalaby J.K., 1996, "Beyond the prison-house of language: discourse as a sociological concept", in *British Journal of Sociology*, 47, pp. 684-698.

Chapelle C.A., 2016, *Teaching Culture in Introductory Foreign Language Textbooks*, London, Palgrave Macmillan.

Coperías-Aguilar M.J., 2002, "Intercultural Communicative Competence: A Step Beyond Communicative Competence", in *ELIA*, 3, pp. 85-102.

Corbett J., 2022, *An Intercultural Approach to English Language Teaching*, Clevedon, Multilingual Matter.

Coste D., Moore D., Zarate G., 2009, *Plurilingual and pluricultural competence*, Strasbourg, Council of Europe.

Deardorff D.K., 2020, *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*, Paris, UNESCO.

Deardorff D.K. (a cura di), 2009, *The SAGE handbook of intercultural competence*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Delanoy W., 2020, "What Is Culture?", in Rings G., Rasinger S. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 17-34. doi:10.1017/9781108555067.003

Fairclough N., 1995, *Critical discourse analysis: The critical study of language*, London, Longman.

Foucault M., 1980, *Power/Knowledge*, Brighton, Harvester Press.

Fuchs E., Bock A. (a cura di), 2018, *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, New York, Palgrave Macmillan.

Hall S., Gieben B. (a cura di), 1992, *Formations of modernity*, Oxford, Polity Press.

Holliday A., 2013, *Understanding Intercultural Communication: Negotiating a Grammar of Culture*, London, Routledge.

Holliday A., 2011, *Intercultural Communication and Ideology*, London, Sage.

Holliday A., 1999, "Small Cultures", in *Applied Linguistics*, 20(2), pp. 237-264.

Jørgensen M., Phillips L.J., 2002, *Discourse Analysis as Theory and Method*, London, Sage.

Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Liddicoat A.J., Scarino A., 2013, *Intercultural Language Teaching and Learning*,

London, Wiley-Blackwell.

Mitrofanova O.D., 1999, "Lingvodidaktičeskie uroki i prognozy konca XX veka", in *Materialy IX Kongressa MAPRJAL*, Bratislava, pp. 345-363.

Moskalëva L., Šachmatova T., Murtazina D., 2020, *Russian Journey*, Sankt-Peterburg, Zlatoust.

Moskovkin L.V., Ščukin A.N., 2013, *Istorija metodiki obučenija russkomu jazyku kak inostrannomu*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

Nemtchinova E., 2020, "Developing intercultural competence in a Russian language class", in Dengub E., Dubinina I., Merrill J. (a cura di), *The art of teaching Russian*, Washington (DC), Georgetown University Press, pp. 331-358.

Ng E., 2020, "No grand pronouncements here...: Reflections on cancel culture and digital media participation", in *Television & New Media*, 21(6), pp. 621-627.

Parker I., 1992, *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*, London & New York, Routledge.

Pasqualotto G., 2012, "Prefazione (Filosofia e intercultura)" a Ghilardi M., *Filosofia dell'interculturalità*, Brescia, Morcelliana, pp. 5-17.

Phillips N., Hardy C., 2002, *Discourse Analysis: Investigating Processes of Social Construction*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Rings G., Rasinger S. (a cura di), 2020, *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Romanowski P., Bandura E., 2019, *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*, IGI Global.

Šibko N.L., 2010, "Obučenie mežkul'turnogo obščeniju v sovremennom inojazyčnom obrazovanii: paradigma, podchod ili perspektiva?", in Lebedinskij S.I. et al. (a cura di), *Aktual'nye problemy organizacii učebnogo processa i obučenija inostrannykh graždan v vysšich učebnykh zavedenijach: sb. nauč. st.*, Minsk, Izd. centr BGU, pp. 131-136.

Sidorova V.A. (a cura di), 2019, *Kommunikativnye agressii XXI veka*, Sankt-Peterburg, Aletejja.

Soler E.A., Safont Jordà M.P. (a cura di), 2007, *Intercultural Language Use and Language Learning*, Berlin, Springer.

Ten Thije J.D., 2020, "What Is Intercultural Communication?", in Rings G., Rasinger S. (a cura di), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 35-55. doi:10.1017/9781108555067.004

Torresin L., 2023a, "Kakaja kul'tura? Problema kul'turnogo elementa v učebnikach po RKI", in Gusarenko S.V., Kydreva S.G., Odekova F.R., Pantelidi O.I., *Aktual'nye problemy prepodavanija russkogo jazyka kak nerodnogo/inostrannogo: rossijskie i zarubežnye praktiki (Stavropol', 26-30 sentjabrja 2022 g.)*, Stavropol', FGAOU VO "Severo-Kavkazskij federal'nyj universitet", pp. 353-361.

Torresin L., 2023b, "Prepodavanje RKI v Italii segodnja na fone kul'tury otmeny", in *Dialog jazykov i kul'tur: opyt, innovacii, perspektivy*, Krasnodar, Kubanskij gosudarstvennyj universitet [in stampa].

Torresin L., 2023c, "K voprosu o rabote s chudožestvennym tekstem na urokach RKI v vuzach: transnacional'nyj podchod", in *IV meždunarodnaja konferencija "Nacional'naja identičnost' skvoz' prizmu dialoga kul'tur: Rossija i ibero-amerikanskij mir"*, Rostov-na-Donu [in stampa].

Torresin L., 2023d, "When Intercultural Education is Problematic: The Case of Russian

as a Foreign Language”, in *9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23; Valencia, 19-22 June 2023)*, Valencia, Editorial Universitat Politècnica de València, pp. 749-756. doi: 10.4995/HEAd23.2023.16094

Torresin L., 2023e, “The Dark Sides of an Intercultural-Based Teaching of RFL: A Critical Approach”, in *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale*, 57, pp. 153-176. doi: 10.30687/AnnOc/2499-1562/2023/11/007

Torresin L., 2022a, “La ‘competenza comunicativa interculturale’ nell’insegnamento del russo come LS (RKI). Teorie e pratiche didattiche, problemi e criticità”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 22-28.

Torresin L., 2022b, “Vuzovskoe prepodavanie russkoj literatury na urokach RKI v mežkul'turnoj perspektive”, in Ogorodnikova R.A., Emel'janova A.A. (a cura di), *Rossija i mir: transnacional'nye kommunikacii i vzaimoproniknovenie kul'tur: Sbornik statej meždunarodnoj meždisciplinarnoj naučnoj konferencii (Moskva, 22 aprejlja 2022 g.)*, Moskva, Knigodel, pp. 356-365.

Torresin L., 2022c, “‘Russkaja duša’ v prepodavanii RKI: kritičeskij analiz stereotipnyh diskursov v sovremennoj didaktičeskoj praktike”, in *JIKUVIP X-3*, Novi Sad, University of Novi Sad, pp. 451-461.

Torresin L., 2022d, “What a modern intercultural-based RFL textbook should look like”, in *Prilozi proučavanju jezika*, 53, pp. 271-288. doi: 10.19090/ppj.2022.53.271-288

UNESCO, 2013, *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*, Paris, UNESCO.

Van Dijk T.A., 2008, *Discourse and Power*, New York, Palgrave Macmillan.

Vochmina L.L., Osipova I.A., 2008-2011, *Russkij klass (2 voll.)*, Moskva, Russkij jazyk. Kursy.

## Sitografia

CdE (Consiglio d'Europa), 2009, *Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories*, <https://rm.coe.int/context-concepts-and-theories-autobiography-of-intercultural-encounter/168089eb76>, ultima consultazione: 13/10/2021

UNESCO, 2010, *Education for intercultural understanding*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189051>, ultima consultazione: 20/01/2023

UNESCO, 2006, *UNESCO guidelines on intercultural education*, Paris, UNESCO, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>, ultima consultazione: 20/01/2023

## Teaching, Assessing, and Testing Trends in Multilingual Education

Francesca D'Angelo  
Università degli Studi Giustino Fortunato  
f.dangelo@unifortunato.eu

### Abstract

The paper aims to explore and evaluate the existing procedures and approaches in multilingual education, highlighting their strengths, limitations, and implications for the educational practice. By reviewing the current research and discussing the challenges and opportunities in assessing multilingual learners, this study aims to contribute to the ongoing efforts to enhance assessment practices and promote equitable educational opportunities for multilingual learners. The discussion primarily revolves around defining the constructs involved in multilingual assessments, exploring different approaches to measuring these constructs. Additionally, the shifting concept of multilingualism and multilingual competence will be addressed together with current practices in multilingual assessment, ongoing research efforts, and the identification of challenges in conceptualising, implementing, and interpreting multilingual assessments. Lastly, the attention will be focused on the identification of areas that require further research to develop valid and reliable multilingual assessment tools.

### Keywords

Multilingual Education; Multilingual Assessment; Test Design; Multicompetence.

### 1. Introduction

Multilingual education has been recognised as a crucial aspect of education systems worldwide due to the growing linguistic and cultural diversity of modern societies. With a substantial portion of the global population being multilingual to some extent, it is imperative to develop effective assessment tools that can accurately evaluate the language abilities and progress of multilingual learners in educational settings. The evolution of these assessment tools has been driven by the acknowledgement of the sociolinguistic reality and the need to move away from monolingual perspectives towards a multilingual framework.

Indeed, in this increasingly globalised world, various factors such as immigration, transnational relationships, and advancements in technology have created environments where individuals from diverse linguistic and cultural backgrounds interact. These multilingual contexts have prompted extensive research to focus on understanding the dynamics of multilingual interactions, including how individuals perceive and experience language differences and develop proficiency in multiple languages. Hence, there is a growing urge for reliable measures of multilingual competence and practices. In recent years, significant efforts have been made to develop assessment tools that align with the complexities and unique characteristics of multilingual learners. Researchers and policymakers have recognised the limitations of previous monolingual

and bilingual education programs, which mainly focused on code-mixing, cross-linguistic influence, and proficiency levels within a single language (Lopez et al. 2016).

Previous and current studies assume that the imposition of language policies that disregard multilingual diversity is a prevalent issue. Stavans and Hoffmann (2015: 157), for instance, argue that assessments measuring multilingualism are primarily driven by educational, political, and economic motivations, rather than taking into account socio-psychological factors. This perspective is further supported by Shohamy (2011: 420), who contends that language tests serve as tools for enforcing monoglossic political ideologies that aim to maintain "national and collective identities". This tendency is particularly evident in countries with significant immigrant populations, where language tests are increasingly employed in immigration and citizenship decisions (McNamara & Shohamy 2008). To obtain residency and citizenship, many countries require immigrants to demonstrate proficiency in the dominant language, thereby disregarding and undervaluing the minority languages and language practices of multilingual individuals (McNamara et al. 2015). It has been argued that such assessments in immigration and citizenship contexts often impose monolingual policies, neglecting the overall language competence of immigrants (Barni 2015).

Another example of a monoglossic language policy can be seen in the No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001 in the United States (2002). Under NCLB, all students, including recent immigrants, are required to participate in state wide academic assessments for accountability purposes. These assessments reflect a monolingual perspective, as they mandate academic proficiency in English for all students, including English learners who were born in the United States and immigrant students. Consequently, many immigrant students are disadvantaged as their limited English language skills prevent them from demonstrating their knowledge in academic content areas. Current monolingual academic assessments often fail to recognise the language, knowledge, and experiences that immigrant students bring to the educational setting (Lopez et al. 2014, Shohamy 2011). Furthermore, NCLB places accountability on states for students' progress in English language proficiency, prioritizing the development of English language skills while neglecting proficiency in minority languages and multilingual practices from a federal accountability standpoint.

As a reaction to the monolingual bias in multilingual education, the concept of multicompetence has emerged as a more comprehensive and inclusive framework for assessing multilingual learners (Aronin 2016). In particular, what is worth stressing is that the multicompetence theory emphasises a holistic and dynamic perspective on language proficiency, taking into account an individual's total language repertoire. This approach recognises that multilingual individuals possess multiple linguistic systems and can navigate and integrate these systems effectively. By considering the entire linguistic repertoire of multilingual learners, assessment tools based on multicompetence theory aim to capture the complexity and diversity of sociolinguistic backgrounds prevalent in multilingual communities (Cook 2002).

Thus, to deal with the aforementioned complexity and diversity of multilingual learners, the development of effective assessment tools for multilingual education requires careful consideration of various factors. Specifically, cultural and linguistic contexts, educational goals, and the unique needs of multilingual learners must be at the centre of the assessment and testing processes. These tools should provide accurate and reliable measures of language proficiency, while also considering the dynamic nature of multilingual language development and the potential for transfer and cross-linguistic influence.

## **2. The monolingual bias in multilingual testing and assessment**

Multilingual testing and assessment have improved considerably in the last decades due to the higher level of attention devoted to this field of research. This was due to a number of sociolinguistic and educational factors including the perceived and acknowledged need of policymakers, researchers and educators to integrate immigrant students into mainstream education programmes and to adapt the assessment tools to the diverse varieties of language backgrounds, educational contexts and geographic origins characterising multilingual classrooms.

Nonetheless, despite the step forward compared to monolingual assessment practices, as De Angelis (2021) argues, most academic discussions still focus on speakers of two languages, including bilingual assessment and testing needs in homogeneous settings where the amount and quality of input received in each language are equal (i.e. balanced bilingualism). Hence, the majority of testing material developed in the last decades has been tailored to the specific needs of bilingual speakers and learners and does not seem suitable to test and assess multilinguals. De Angelis maintains that finding a solution suitable for a more heterogeneous population, considering both individual variability and different linguistic contexts, is not always possible. Indeed, most scholars seem to belong to either the traditional or the holistic approach, that is, two polar extremes incompatible with each other. On the one hand, traditional approaches to testing and assessment are characterised by the use of monolingual tools to assess multilingual speakers ignoring that the language of the test may not be familiar to all test takers. On the other hand, holistic approaches recognise the limits of monolingual testing tools and suggest the use of tests written in multiple languages. However, this cannot be considered a viable or effective solution when more than three languages are involved.

Indeed, the field of multilingual education research has long been influenced by a pervasive monolingual bias, which has shaped the understanding and investigation of language learning and teaching in multilingual contexts. This bias stems from the historical dominance of monolingual education systems and the assumption that monolingualism is the norm. As a result, research has often focused on monolingual practices and pedagogies, neglecting the complexities and unique needs of multilingual learners. This monolingual bias has limited our understanding of multilingual language development, language interactions, and the potential benefits of multilingualism in educational settings. Researchers have called for a paradigm shift to address this bias and promote a more inclusive and comprehensive approach to multilingual education research (García 2009, García & Wei 2014). By acknowledging and challenging the monolingual bias, future research can contribute to a more nuanced understanding of multilingualism and guide the development of effective educational policies and practices that support multilingual learners in their language development journey.

### **3. Testing and Assessing Multilinguals: Main Challenges**

As discussed, increasing globalization and multiculturalism of societies have prompted to develop more accurate and fair assessment and testing methods in multilingual contexts. Multilingual assessment and testing present unique challenges due to the complex interplay between language proficiency and content knowledge. This section aims to explore the main issues faced in multilingual assessment and testing, including problems concerning test validity, language bias, cultural fairness, and the development of reliable assessment tools.

Test validity refers to the extent to which an assessment accurately measures what it is intended to measure. In multilingual contexts, ensuring test validity becomes challenging due to the inherent language complexities. Assessments must be designed to accurately assess both language skills and subject knowledge. Language proficiency and content knowledge may not always be

perfectly aligned, leading to potential bias and invalid test results (Cizek 2017). Balancing the focus on language proficiency and content knowledge is crucial to ensure the validity of multilingual assessments.

Another main issue to face in multilingual testing is language bias, that is, the presence of unfair advantages or disadvantages for individuals based on their language background. In multilingual assessing and testing, bias can arise when the test content or format favours certain language groups over others (Abedi 2018). Such bias can undermine the fairness and accuracy of the assessment results, leading to potential discrimination against certain groups. Hence, designing assessments that account for linguistic and cultural diversity is vital to minimise language bias and ensure equitable evaluation. Cultural fairness, on the other hand, refers to the consideration of cultural diversity when designing and administering assessments. Since multilingual contexts often involve students from diverse cultural backgrounds, each with their unique perspectives, experiences, and knowledge systems, assessments must reflect this diversity by incorporating culturally relevant content and avoiding cultural biases (Abedi 2018).

Adapting assessment methods to accommodate different cultural perspectives helps create a fair and inclusive testing environment for all students. Nonetheless, developing reliable multilingual assessment tools presents challenges due to the lack of standardised instruments across languages. Creating assessments that are reliable across languages requires extensive research, piloting, and validation (Cummins 2019). Moreover, translating assessment materials accurately while maintaining the intended meaning can be difficult since language nuances may be lost in the process. Hence, collaborative efforts among experts in language assessment, psychometrics, and language acquisition are essential for developing reliable multilingual assessment tools.

One of the primary challenges in multilingual assessment lies in conceptualizing the constructs that require measurement. To ensure that multilingual assessments accurately capture the dynamic and fluid nature of language practices, it is essential to allow test takers to draw upon their linguistic repertoire in a manner that aligns with their communicative needs (García & Wei 2014, Lopez et al. 2014). This necessitates a paradigm shift from a monolingual/monoglossic/fractional perspective to a multilingual/multiglossic/holistic view (Shohamy 2013). Consequently, changes in assessment policies and practices are crucial to promoting and valuing multilingualism, as well as to operationalising the constructs of multilingual assessments. Therefore, it is important to develop language standards that encompass a holistic perspective of multilingual competence, reflecting the intricate language practices of individuals in multilingual societies and providing clear descriptions of linguistic performance in different languages and across languages.

Another related challenge pertains to the implementation of the holistic view of language in multilingual assessments. If the objective is to establish assessment policies and practices that allow test takers to utilise their entire linguistic repertoire by accepting and encouraging language mixing, the role of the test administrator becomes paramount. In such multilingual assessments, test administrators serve as mediators, working collaboratively with test takers to negotiate and construct meaning. Consequently, a practical constraint arises as multilingual assessments may require test administrators to possess the same languages and regional dialects as the test takers, as well as be familiar with the communicative practices and strategies employed by test takers to navigate language differences.

Scoring poses yet another challenge for multilingual assessments. A holistic view of languages defines performance in two or more languages as complementary, enabling multilingual individuals to dynamically employ various language skills depending on the context and audience. Thus, it is necessary to develop appropriate scoring models that accommodate this construct definition. Additionally, score interpretation may be problematic in multilingual assessment due to

the difficulty of incorporating every possible target language use situation that multilingual individuals are expected to engage in within a single assessment. Consequently, it is critical to examine specific language skills and functions that can be generalised across communicative tasks and languages.

To overcome these challenges, it is imperative to adopt a comprehensive approach that encompasses the development of language standards based on a holistic view of multilingual competence, the training of test administrators as effective mediators, the adaptation of scoring models to account for multilingual proficiency, and careful interpretation of scores. These endeavours aim to promote and value multilingualism, while accurately assessing the language abilities of individuals in multilingual contexts. Thus, multilingual assessment and testing bring forth various challenges that need to be addressed for fair and accurate evaluations. Test validity, language bias, cultural fairness, and the development of reliable assessment tools are among the key challenges faced in multilingual contexts. Addressing these challenges requires a comprehensive understanding of language proficiency, content knowledge, and cultural diversity. Collaboration among experts and stakeholders, along with ongoing research and development, is necessary to advance the field of multilingual assessment and testing.

#### **4. Multilingual Teachers and Plurilingual Approaches**

An interesting approach to multilingual assessing and testing practices is propounded by De Angelis (2021). The author maintains that finding the right solution that would be flexible enough to meet the needs of a more heterogeneous population, considering both individual variability and different linguistic contexts, is not an easy task. In her recent work, the author suggests overcoming the dichotomies characterising the monolingual and bilingual approaches with a third approach, i.e. an integrated approach to testing and assessment of multilinguals. After analysing the complexity of multilingual populations as well as the limits of the traditional and holistic approaches, she proposes to reject existing barriers, introducing greater flexibilities in the way tests are designed, administered, scored and interpreted. Indeed, tests in multiple languages require much more effort and time on the part of test designers and teachers. In some cases, test content needs to be simplified, including visual forms, or translated into the other languages of the test takers.

However, one cannot assume that all teachers have developed the considerable level of linguistic awareness required to make a test simpler or to translate it. If, on the one hand, assessing academic content in multiple languages is an ethically noble and fair principle, on the other, teachers face numerous practical obstacles that make the tests difficult to design, administer and interpret. Good quality tests must adhere to the principles of validity, inclusivity, viability and accessibility (VIVA) (De Angelis 2021). Validity refers to the accuracy of predictions from the interpretation of test scores. Thus, a good quality test must demonstrate construct validity showing that the test is able to measure all the stated factors of investigation even though it is a simplified or translated version. That is, they must successfully provide versions of similar difficulties in multiple languages.

The criterion of inclusivity refers to the addressees of the test. In the specific case of multilingual tests, linguistically and culturally heterogeneous speakers and learners who may show different levels of proficiency, contexts and methods of instruction in each language. The third criterion mentioned is probably one of the most challenging, i.e. viability, in that it must offer a workable option. The more languages involved in the test design, the lower its viability. Finally, the last criterion characterising multilingual tests is accessibility; it must be easy to understand by all test takers, including those with lower proficiency levels in the language of instruction and students



must feel confident to access their knowledge resources to take the test. These resources include personal language or content knowledge as well as the use of linguistic support. Bearing in mind that meeting all the VIVA criteria is a challenging objective for teachers and test takers, they can still work as a guide and a point of reference to design and administer multilingual tests.

The aforementioned integrating approach to multilingual testing and assessment aims to be a flexible solution to record students' proficiency levels and linguistic progress by referring to all the gathered information about the participants. The basic assumption of this approach is that the combination of different types of information allows test designers and teachers to make better decisions when dealing with multilingual tests, from the design to the interpreting phase. The author distinguishes between two crucial aspects, that is designing, administering and scoring multilingual tests on the one hand, and assessing multilingual individuals on the other. Indeed, she observes that several scholars in the field of multiple language acquisition have started to highlight the need to find test design techniques that are suitable for multilinguals and that guidelines on large-scale assessment have recently been published by the International Test Commission (2019).

These guidelines describe considerations relevant to the assessment of test-takers in or across countries or regions that are linguistically or culturally diverse. They were developed by a committee of experts to help inform test developers, psychometricians, test users and test administrators about fairness issues in support of the fair and valid assessment of linguistically or culturally diverse populations. Nonetheless, if, on the one hand, these guidelines represent an important step forward since they aim to make the tests more accessible and inclusive to meet a variety of linguistic needs, on the other, test scores and interpretation have not been adequately adapted to multilingual test takers' profiles. Tests' interpretation is a crucial part of the test that often risks being overlooked. A test provides information on students' progress and performance but, if incorrectly interpreted, it cannot be considered a reliable tool. Indeed, De Angelis (2021) points out that:

Tests must not only be designed with sufficient sensitivity towards linguistically and culturally diverse students but must also be scored and interpreted using all relevant information about the test takers. Without this last step, unfairness and inequality are likely to occur (2021: 66).

Recently, there have been several efforts to develop adaptable multilingual evaluation methods that provide participants with the flexibility to switch languages as needed. The realms of learning, teaching, and assessment are intricately interconnected. Acknowledging that this interaction is central to language acquisition and that it does not occur in isolation—often, we express ourselves in writing or speech based on what we've encountered in our daily experiences—test designers and educators must grasp the significance of prioritising combined proficiencies in language instruction. Hence, given the strong correlation between instructional content and evaluative criteria, it is paramount for language classrooms to incorporate tests that assess integrated skills. Integrated skills assessment pertains to the integration of multiple language proficiencies into a single measurement. Unlike discrete assessments that appraise individual language abilities separately, integrated assessments heavily rely on authentic applications, seamlessly merging language proficiencies due to the fact that real-life language usage is not isolated. Numerous researchers have underscored the significant role of integrated testing, particularly within the context of learning a foreign or second language.

Lopez et al. (2016) introduced an inventive technology-enhanced evaluation platform designed to cater to the diverse linguistic proficiencies of individuals who are multilingual. This

platform facilitates the utilisation of various assessment attributes, enabling test-takers to leverage different languages and linguistic practices available to them. The evaluation interface provides a variety of choices, including visual and auditory exposure to assessment items in multiple languages, the ability to craft written responses, and the option to provide recorded spoken answers. Within this platform, inquiries are presented in multiple languages, granting test-takers the flexibility to opt for the language in which they are most skilled. They are also empowered to resort to all their linguistic capabilities, encompassing both standard and informal linguistic variations, to construct their answers.

Additionally, test-takers have the freedom to blend languages as necessary, without facing penalties for such language amalgamation. Moreover, the platform accommodates diverse modes of communication, allowing test-takers to convey their responses through writing, verbal expression, or visual representation. Importantly, the assessment of test-takers' responses follows a conceptual scoring framework. This methodological approach evaluates responses based on underlying concepts rather than being confined by the specific language or mode of communication employed. The platform's adaptive nature is evident in its ability to deactivate specific assessment features based on the targeted language skill. For instance, if the evaluative focus pertains to writing proficiency, the recording function for responses will be deactivated.

An additional contribution stemming from the integrative testing and assessment paradigm arises from a study conducted within South Tyrol by De Angelis (2021). This investigation exemplifies the practical adaptability offered by the integrated approach, offering valuable insights to assessment developers on how to tailor materials to address the nuanced requirements of multilingual participants. It is noteworthy that the test employed in the study was deliberately structured to embrace multilingualism, thereby permitting the occasional incorporation of words from languages other than the designated language of narration during the scoring process. The comprehensive two-year longitudinal study was carried out in South Tyrol, an apt locale chosen due to its distinct multilingual composition and its diverse ethnic coexistence. The triad of dominant languages in this region comprises German, Italian, and Ladin. The research seeks to scrutinize disparities in language performance between two distinct cohorts, with a specific focus on language narratives. The first cohort encompasses Ladin L1 speakers who have been consistently exposed to trilingual instruction since birth, while the second group consists of first or second generation immigrants accustomed to employing languages differing from the language of instruction within their familial milieu. The choice of narratives as the central theme of inquiry is motivated by several factors, including their educational salience and their reflection of a significant facet of children's lives. Notably, the scrutiny of story grammars offers a pertinent lens through which to explore the intricate interplay between language proficiency and the development of narrative skills.

A salient facet of the multilingual test, given the heterogeneous linguistic composition of the participants, is the deliberate elicitation of narrative production in distinct languages, thereby affording an opportunity to discern the interrelation between attained proficiency levels in each language and the stage of macrostructure stability. Interestingly, this is a construct that encompasses proficiency benchmarks, the extent and nature of language exposure, and other pertinent factors. Concerning the input modality, the test design demonstrates deliberate consideration for the cultural and linguistic diversity of the cohort. Thus, the introduction of a silent video component serves to accommodate students grappling with limited language proficiency. Furthermore, owing to the necessity of conducting the task across various individual languages, it is imperative to avoid favouring any specific linguistic input. The study's findings underscore the robustness of macrostructure stability within languages among members of each respective language group.

Nonetheless, disparities observed between the two groups suggest that narrative aptitude is notably responsive to variations in proficiency levels.

## 5. Conclusion

In conclusion, the field of multilingual testing and assessment presents various challenges that need to be addressed in order to develop effective and comprehensive evaluation tools. The conceptualization of constructs in multilingual assessments requires a shift from a monolingual perspective to a holistic view that captures the dynamic and fluid nature of language practices. This necessitates the development of language standards that reflect the complexity of linguistic repertoires in multilingual societies and provide clear descriptions of performance across different languages.

Implementing the holistic view of language in multilingual assessments requires test administrators to play a crucial role as mediators, working alongside test takers to negotiate and create meaning. This highlights the importance of having administrators who possess the necessary language skills and familiarity with the communicative practices of the test takers. Additionally, scoring models need to be adapted to accommodate the complementary nature of language proficiency in multiple languages, allowing for flexible and context-dependent language use. Furthermore, score interpretation should focus on identifying transferable language skills and functions that can be generalised across tasks and languages.

Addressing these challenges requires a comprehensive approach that combines the development of language standards, training for test administrators, adaptation of scoring models, and careful interpretation of scores. By promoting and valuing multilingualism, these efforts aim to ensure that assessments accurately assess the language abilities of individuals in multilingual contexts. Moving forward, continued research and collaboration among educators, linguists, and assessment experts are necessary to advance the field of multilingual testing and assessment. By embracing the complexity of multilingual language practices and considering the diverse needs of test takers, we can develop assessment tools that effectively measure language proficiency and provide meaningful insights into individuals' language abilities across multiple languages. Ultimately, the goal is to create fair, inclusive, and valid assessments that support and promote multilingualism in our increasingly interconnected world.

Hence, it is essential to recognise the significance of integrating pedagogical theories with instructional practices and promoting collaboration between researchers and teachers in the field of multilingual instruction and testing. Action research plays a pivotal role in the development and implementation of effective instructional strategies and assessment practices for multilingual contexts. Researchers provide valuable insights and theoretical frameworks that can guide teachers in applying appropriate instructional approaches based on students' multilingual and multicultural backgrounds. Conversely, teachers contribute to the advancement of educational research by observing the learning strategies employed by multilingual learners when engaging in metalinguistic tasks. To effectively teach in multilingual and multicultural environments, teachers must receive proper training to address the unique challenges that arise.

Furthermore, a comprehensive understanding of the challenges faced by multilingual students in acquiring additional languages can only be achieved through the integration of multilingual teaching, testing, and assessment practices. Multilingual learners possess a complex and distinct cognitive and linguistic profile that cannot be reduced to a mere quantitative comparison with several monolingual individuals. Their qualitative differences lie in their specific language processing, learning strategies, and communicative needs. Therefore, a holistic

examination of multilingual learners necessitates the combined insights provided by these three practices.

To conclude, the collaboration between researchers and teachers, supported by action research, is crucial in developing effective instructional strategies and assessment practices for multilingual contexts. Properly trained teachers can apply theoretical frameworks and observe the learning strategies of multilingual learners while recognizing the qualitative differences that make their language acquisition process unique. By embracing this comprehensive approach, we can enhance multilingual instruction and testing, leading to a better understanding of the complexities and needs of multilingual learners.

## References

- Abedi J., 2018, "Assessment accommodations for English language learners: Challenges and opportunities", in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(2), 5-16.
- Aronin L., 2016, "Multicompetence and assessment" In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin-New York: De Gruyter Mouton, pp. 432-454
- Barni M., 2015, "In the name of the CEFR: Individuals and standards", in B. Spolsky, O. InbarLourie, & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people*, New York: Routledge, pp. 40–51.
- Cizek G. J., 2017, "Validity issues in multilingual assessment", *Journal of Applied Testing Technology*, 18(1), 1-17.
- Cook V., 2002 "Multicompetence", in V. Cook (Ed.), *Portraits of the L2 user*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 97-121.
- Cummins J., 2019, "Bilingualism and multilingualism", in *The Cambridge Handbook of Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 199-222.
- De Angelis G., 2021, *Multilingual Testing and Assessment*. Bristol: Multilingual Matters.
- García O. & Wei L., 2014, *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García O., 2009, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: John Wiley & Sons.

International Test Commission, (2019) “ITC guidelines for the large-scale assessment of linguistically diverse populations”, in *International Journal of Testing* 19 (4), 301–366.

Lopez A. A., Guzman-Orth D., & Turkan S., 2014, “A study on the use of translanguaging to assess the content knowledge of emergent bilingual students”, Paper presented at the Invited Colloquium, Negotiating the Complexities of Multilingual Assessment, at the annual American Association for Applied Linguistics (AAAL) Conference. Portland.

Lopez, A.A., Turkan, S., Guzman-Orth, D., 2016, “Assessing Multilingual Competence”, in Shohamy, E., Or, I., May, S. (eds), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02326-7\\_6-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02326-7_6-1)

McNamara T., & Shohamy E., 2008, “Language tests and human rights”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1), 89–95.

McNamara, T., Khan, K., & Frost, K. (2015). Language tests for residency and citizenship and the conferring of individuality. In B. Spolsky, O. Inbar-Lourie, & M. Tannenbaum (Eds.), *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 11–22). New York: Routledge.

No Child Left Behind (NCLB) Act of 2001, 2002, Title IX U.S.C. § 9101. Retrieved from <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg107.html#sec9101>

Shohamy E., 2011, “Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies”, in *The Modern Language Journal*, 95(3), 418–429.

Shohamy E., 2013, *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education.

Stavans A. & Hoffmann C., 2015, *Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press

## Uno studio sull'apprendimento delle lingue nella terza età: Il *Progetto VintAge*. Focus su inclusione, ageismo e lingue straniere<sup>1</sup>

Mario Cardona  
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"  
mario.cardona@uniba.it

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

Tatiana Temporale  
ANILS  
tatiana.temporale@gmail.com

### Abstract

The article illustrates a research called "Learning foreign languages for seniors. Vintage project", whose roots can be identified in the increasingly pressing and investigated themes of active ageing, empowerment, and inclusion of the elderly population. To avoid the risk of social exclusion, the elderly need new skills, and among these the plurilingual, communicative and intercultural ones are central. Language learning experiences have a privileged place in the well-being of the elderly, and the relevant literature shows that they are able to bring social, cultural and cognitive benefits. In particular, the Vintage project had the main objective of implementing and experimenting - in order to test its effectiveness - teaching materials created ad hoc for the teaching-learning of foreign languages dedicated to students over 60. Some of the data obtained will be analyzed, in order to propose a reflection on the socio-personal, biographical, linguistic characteristics of the elderly who require linguistic training and on the perceptions they have regarding old age and learning in old age. Some conclusions of a linguistic nature will be given on the basis of the examination of the research data and in particular on the basis of the data provided by the informants of our research, it will be seen that there is a problem of inclusion and ageism which can negatively affect the elderly language student. Therefore, promoting inclusion and fighting ageism are decisive actions for the success or failure of the language learning path.

### Keywords

Foreign language learning - geragogy - elderly - active ageing - inclusion - ageism - language teaching materials

### 1. Introduzione

---

<sup>1</sup> Il saggio è frutto del lavoro congiunto dei tre autori che hanno concordato insieme l'impianto generale e la suddivisione in parti. Mario Cardona ha curato i paragrafi 1 e 2; Tatiana Temporale i paragrafi 4, 5, 6 e 9; Maria Cecilia Luise ha curato i paragrafi 3, 7, 8 e 9.

Negli ultimi decenni, numerosi studi e documenti - si vedano in particolare quelli legati al concetto di *lifelong learning* promossi dagli organismi europei (Commissione Europea 2000) - definiscono la formazione e l'istruzione come requisiti fondamentali per affrontare un mondo in veloce evoluzione come quello contemporaneo.

Nel contesto di una società complessa, liquida, interconnessa e nello stesso tempo caratterizzata da un crescente protagonismo demografico degli anziani, i temi dell'invecchiamento attivo, dell'empowerment e dell'inclusione della popolazione anziana hanno una centralità sempre maggiore, e sempre più numerosi sono gli studi, i progetti, le azioni, le proposte formative che li promuovono.

Tra questi, lo studio di una lingua straniera si è dimostrato in grado di promuovere l'invecchiamento di successo, la cittadinanza attiva e il mantenimento delle funzioni cognitive in età avanzata. Tuttavia, riguardo all'educazione linguistica agli anziani è facile constatare la scarsità di studi glottodidattici che affrontino scientificamente come questo tipo di studenti acquisisce una lingua e che cosa la didattica può fare per offrire esperienze di apprendimento linguistico tarate su di loro<sup>2</sup>.

Per colmare questo vuoto, già in altre ricerche e pubblicazioni, a partire dagli studi sulle caratteristiche neurologiche, cognitive e psicologiche dell'anziano, abbiamo contribuito a creare un quadro teorico che abbiamo definito glottogeragogico e a trarre conseguenze e implicazioni glottodidattiche (Cardona, Luise 2017).

La necessità di realizzare ricerche sperimentali che potessero verificare e implementare gli studi teorici ci ha portato a svolgere alcune ricerche sul campo (si veda Cardona Luise 2019), la più recente delle quali è il Progetto *Vintage* (Temporale 2023). Nei paragrafi che seguono presenteremo nel dettaglio la ricerca e analizzeremo alcuni dei dati ricavati, al fine di proporre una riflessione sulle caratteristiche socio-anagrafiche, biografiche, linguistiche degli anziani che si avvicinano alla formazione linguistica e sulle percezioni che hanno riguardo alla vecchiaia e all'apprendimento in età avanzata e per trarne delle implicazioni glottogeragogiche.

## 2. L'invecchiamento attivo

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2002 ha definito l'invecchiamento attivo come "il processo di ottimizzazione delle opportunità di salute, partecipazione e sicurezza per migliorare la qualità della vita delle persone che invecchiano" (*World Health Organization*, 2002) e la sensibilizzazione dell'opinione pubblica sulle politiche basate sui bisogni delle persone anziane è stato l'obiettivo centrale del 2012, Anno Europeo dell'invecchiamento attivo e della solidarietà intergenerazionale.

Secondo l'OMS, i pilastri dell'invecchiamento attivo sono tre: salute fisica, mentale e sociale; partecipazione - intesa come possibilità dell'anziano di essere risorsa per la collettività, la famiglia e per le altre generazioni; sicurezza - che riguarda la possibilità degli anziani di conoscere, appoggiarsi e avere accesso a risorse economiche, infrastrutturali e sociali. Il costrutto può essere misurato con uno specifico indice, *Active Ageing Index*:

The Active Ageing Index (AAI) is a tool to measure the untapped potential of older people for active and healthy ageing at national and subnational levels. It measures the level to which older

---

<sup>2</sup> Tra le ricerche in merito ricordiamo Ramírez Gómez 2016; Nizęgorodcew 2016; Gabryś-Baker 2018; Pfenninger, Singleton 2019; in Italia Serra Borneto 2007; Villarini, La Grassa 2010. Inoltre, le ricerche svolte dall'Università di Essex (<https://www.essex.ac.uk/centres-and-institutes/language-development-throughout-the-lifespan/third-age-language-learning>) e dall'Università di Groningen (<http://www.balab.nl/>); per una rassegna di alcuni recenti studi: Kacetl, Klímová 2021

people live independent lives, participate in paid employment and social activities as well as their capacity to actively age. The index is constructed from 22 individual indicators that are grouped into four domains. Each domain reflects a different aspect of active ageing. AAI also offers breakdown of results by sex to highlight the differences in active ageing for men and women.<sup>3</sup>

### 2.1. Invecchiamento attivo e lingue straniere

L'invecchiamento attivo, l'invecchiamento di successo (Havighurst 1963; Rowe e Kahn 1998; Cardona, Luise 2019a), e la cittadinanza attiva quindi si perseguono anche e soprattutto attraverso la formazione e la partecipazione della popolazione anziana. Tali obiettivi richiedono conoscenze e competenze aggiornate e appropriate che consentano di prendere parte e contribuire alla vita sociale, superando quelli che vengono definiti *nuovi analfabetismi*.

Gli ultimi decenni, infatti, hanno portato allo sviluppo di società all'interno delle quali le richieste di competenze plurilingui si sono moltiplicate anche al di fuori dei tradizionali confini scolastici: la loro principale finalità è la promozione di una cittadinanza attiva, intesa come partecipazione, coinvolgimento e impegno nella vita sociale, conoscenza dei propri diritti ed esercizio dei propri doveri. Per evitare il rischio di esclusione sociale, gli anziani hanno bisogno di nuove competenze, e tra queste sono centrali quelle plurilinguistiche, comunicative, interculturali.

Allo stesso modo, numerose ricerche (si vedano tra gli altri Bialystok *et al.* 2007; Craik *et al.* 2010; Alladi *et al.* 2013; Gold *et al.* 2013; Bubbico *et al.* 2019) hanno dimostrato come l'imparare una nuova lingua in età avanzata consente di mantenere risorse cognitive che con l'avanzare dell'età sono a rischio di decadimento.

Le esperienze di apprendimento linguistico, quindi, hanno un posto privilegiato nel benessere dell'anziano, e la letteratura in merito mostra che esse sono in grado di portare vantaggi sociali, culturali e cognitivi.

## 3. Il contesto del progetto Vintage

Il "protagonismo demografico" degli anziani e l'aumento dell'età media della popolazione comportano un nuovo interesse verso gli anziani non solo da parte della politica e della società, ma anche della ricerca scientifica.

In particolare, nel 2018 all'Università di Udine è nato il Gruppo interdisciplinare e interdipartimentale sull'invecchiamento attivo chiamato *Active Aging*, finalizzato allo studio del fenomeno dell'invecchiamento da diversi punti di vista multi e inter disciplinari<sup>4</sup>.

Nell'ambito del Gruppo, nel 2021 è partito il progetto 'Alt Frailty', con l'obiettivo di investigare il tema dell'Invecchiamento Attivo in relazione al problema della Fragilità; in quel contesto, abbiamo partecipato come responsabili della ricerca "VintAge. Insegnamento e apprendimento delle lingue straniere a studenti senior" (afferente al Work Package *Investigation into ad hoc methods/programmes of adult learning and lifelong-learning, and into the narrative of ageing and ageism*) volto a dimostrare che imparare una lingua straniera nella terza e anche quarta età è possibile attraverso una didattica mirata e utilizzando materiali didattici adatti alle esigenze e alle caratteristiche di questa fase della vita.<sup>5</sup>

<sup>3</sup> [https://unece.org/DAM/pau/age/Active\\_Ageing\\_Index/AAI\\_leaflet.pdf](https://unece.org/DAM/pau/age/Active_Ageing_Index/AAI_leaflet.pdf) .

<sup>4</sup> <https://www.uniud.it/it/ricerca/gruppi/active-ageing>

<sup>5</sup> Le responsabili iniziali del progetto *Vintage* sono Maria Cecilia Luise che ha coordinato il progetto e contribuito a tutte le sue azioni; Manuela Cohen che ha contribuito alla progettazione, alla stesura e all'impianto grafico (in collaborazione con Antonella Santi e Tim Murphy) del manuale *Vintage* e alla formazione delle/dei docenti coinvolte/i; Ada Bier che ha contribuito alla stesura del manuale *Vintage*, all'organizzazione del progetto e all'implementazione degli strumenti di



### 3.1. Il progetto *Vintage*

Il progetto *Vintage* aveva come obiettivo principale quello di implementare e sperimentare - al fine di testarne l'efficacia - materiali didattici creati ad hoc per l'insegnamento- apprendimento delle lingue straniere dedicati a studenti over 60.

Sulla base della letteratura in merito e sui principi della branca che in altri contributi abbiamo definito glottogeragogia (Cardona, Luise 2017; 2019b) ovvero l'insegnamento delle lingue a studenti anziani, è stato creato un libro di testo di inglese livello A1 per studenti senior - *Vintage. English for senior A1* (Bier *et al.* 2021) - e ne è stato sperimentato l'uso e l'efficacia in una ricerca sperimentale longitudinale.

Il tema è apparso di grande attualità e urgenza, anche alla luce del fatto che, a fronte di un modello glottogeragogico che inizia lentamente ad essere delineato (cfr. Cardona, Luise 2017; 2019a) e di un grande ampliamento dell'offerta formativa di lingue per senior (solo all'Università della Terza Età di Udine, nel 2023 l'offerta formativa prevede più di 40 corsi di lingue, per un totale di 10 lingue insegnate<sup>6</sup>), una delle più evidenti mancanze riguarda i materiali didattici dedicati a questa categoria di studenti (Ramírez Gómez, Montserrat 2017; Dos Santos 2020). Per loro a tutt'oggi in Italia non ci sono libri di testo, volumi, percorsi a stampa o su supporto informatico.

Il percorso di ricerca del progetto *Vintage* può essere così schematizzato e sintetizzato:

- a partire dalla letteratura in merito, definizione di un quadro delle principali linee per una glottodidattica per studenti anziani
  - definizione del progetto di ricerca e degli strumenti di raccolta e analisi dei dati
  - ideazione, stesura e stampa di un corso-pilota per l'insegnamento dell'inglese come LS a studenti anziani principianti (composto da volume cartaceo, eserciziaro su supporto informatico, registrazione dei dialoghi, chiavi degli esercizi, guida didattica per il/la docente)
  - individuazione dei contesti e del campione della sperimentazione (gruppo sperimentale e gruppo di controllo); stipula di una convenzione con gli enti coinvolti
  - serie di incontri formativi con i/le docenti sperimentatori/trici per uniformare le conoscenze di glottogeragogia e concordare le modalità della sperimentazione
  - sperimentazione longitudinale (per un anno accademico) in aula dei materiali didattici all'interno di classi di inglese presso gli enti convenzionati; monitoraggio delle classi di controllo
  - raccolta e analisi dei dati
  - definizione delle ricadute glottodidattiche dei dati.

I dati ottenuti serviranno a progettare ulteriori ricerche e interventi in campo glottogeragogico.

### 4. Gli strumenti di ricerca e il campione

La necessità di definire con precisione le caratteristiche dei destinatari del volume e di implementare la sperimentazione dei materiali didattici con un campione selezionato di apprendenti ha portato ad ampliare il progetto con una ricerca per ricavare dati di tipo socio-biografico, formativo, linguistico, psico-cognitivo, motivazionale dello studente anziano di lingue straniere.

---

ricerca. Hanno poi collaborato al progetto Mario Cardona per la consulenza scientifica e per la formazione delle/dei docenti coinvolte/i, Andrea Marini per la consulenza scientifica, la scelta e la definizione dei test neuro-cognitivi e funzionali, e Tatiana Temporale per la somministrazione, la raccolta, la documentazione e l'interpretazione dei dati tratti dai questionari e dagli strumenti di ricerca progettati.

<sup>6</sup> [https://www.utepalonaliato.org/wp-content/uploads/2023/07/per-stampa\\_Libretto2023.pdf](https://www.utepalonaliato.org/wp-content/uploads/2023/07/per-stampa_Libretto2023.pdf).

Sono stati quindi creati e somministrati sia agli studenti anziani del campione individuato sia ai loro docenti una serie di questionari, test, interviste di tipo qualitativo e quantitativo<sup>7</sup>. In particolare, è stato somministrato un questionario iniziale con lo scopo di intercettare il profilo socio-biografico, il bagaglio formativo-educativo, le esigenze, le motivazioni e i bisogni comunicativi, le convinzioni e le percezioni sulla vecchiaia e sull'apprendimento in vecchiaia e sulle strategie attuate per l'apprendimento di una lingua straniera (per una panoramica circa le strategie di apprendimento linguistico: O'Malley, Chamot 1990; Oxford 1990; 2003).

La sperimentazione in classe si è svolta da ottobre 2021 a maggio 2022 in collaborazione con l'Università della Terza Età di Udine "Paolo Naliato" (UTE), l'Università del tempo Libero di Mestre (UTL), l'Università Popolare di Mestre.

I soggetti coinvolti nella sperimentazione del libro *VintAge* sono stati 62 discenti senior di età uguale o superiore ai 60 anni (min. 61 max 89, media 66) regolarmente iscritti a un corso di inglese di livello A1 presso uno degli enti. I docenti coinvolti sono stati 8.

I partecipanti sono stati divisi in due gruppi. Un gruppo sperimentale di 40 corsisti ha utilizzato in classe il manuale *VintAge. English for Seniors A1*, mentre un gruppo di controllo di 22 studenti seguiva un tradizionale percorso di apprendimento della lingua inglese A1 in cui il curriculum è stato impostato liberamente dalla docente del corso.

Al momento della stesura di questo saggio l'analisi dei dati raccolti è ancora in corso; nei paragrafi che seguono intendiamo presentare e discutere una parte di essi già processati, in particolare alcuni dati qualitativi ricavati dal questionario iniziale.

#### **4.1. Il questionario iniziale**

Il questionario iniziale prevedeva una prima parte di dati socio-anagrafici e relativi alle esperienze e competenze linguistiche, una parte su motivazioni e risultati attesi dal percorso di studio di una lingua straniera che i discenti andavano ad affrontare, una parte di valutazione di alcune affermazioni sulla vecchiaia e sull'apprendimento in età avanzata, e un'ultima parte sulle strategie di apprendimento conosciute, utilizzate e preferite.

Per la creazione del questionario è stato utilizzato lo strumento *Google form* ed è stato fornito il link per la compilazione agli informanti, in modo da poter raccogliere, archiviare, condividere, analizzare le risposte online.

Per l'ampiezza degli ambiti indagati dal questionario e per il fatto che fosse propedeutico alla sperimentazione del volume *Vintage* ma non direttamente legato ad essa, si è ritenuto che potesse essere utile allargare il numero di soggetti ai quali somministrare lo strumento di indagine oltre al campione coinvolto nella sperimentazione.

Abbiamo di conseguenza chiesto agli enti coinvolti di proporre il questionario a tutti i docenti e a tutti gli studenti delle loro classi di lingue straniere, con la preghiera di compilarlo, su base volontaria e in modo completamente anonimo.

Le risposte che abbiamo raccolto ci hanno portato quindi ad ampliare il numero di informanti, per un totale di 115 questionari compilati, dei quali 66 da parte dei soggetti che in seguito sono stati

---

<sup>7</sup> Ai soggetti coinvolti nella ricerca sono stati inoltre somministrati in entrata e in uscita test di verifica dello stato neuro-cognitivo e funzionale (MMSE, Test di Fluenza Fonologica, Digit Span fw/bw, Trail Making Test, Descrizione di storie); in itinere sono stati proposti brevi questionari di gradimento dei contenuti del volume in sperimentazione e sull'utilizzo delle strategie di apprendimento linguistico proposte nel volume; a conclusione della sperimentazione i soggetti hanno svolto una semplice verifica delle competenze linguistiche e comunicative in inglese sviluppate e un questionario-intervista per verificare eventuali cambiamenti rispetto a motivazioni, bisogni comunicativi, convinzioni e percezioni sulla vecchiaia e sull'apprendimento in vecchiaia e sulle strategie per l'apprendimento linguistico.

coinvolti nella sperimentazione e 49 da parte di soggetti anziani che frequentavano un corso di lingue straniere in classi non coinvolte nella sperimentazione.

Sarà quindi sui 115 questionari raccolti che baseremo la presentazione e la discussione dei dati nei paragrafi che seguono.

### 5. Risultati: gli studenti senior di lingue straniere

Dal punto di vista socio-biografico, gli informanti che hanno risposto al nostro questionario iniziale sono per la maggior parte donne: 82 sono di sesso femminile (71%) e 33 di sesso maschile (29%).

Inoltre, appartengono alle fasce più giovani dell'età considerata anziana - l'età minima degli informanti è 60 anni, l'età massima 89 anni, l'età media 66 anni - sono usciti dal mercato del lavoro e sono di livello socioculturale medio-alto (Fig. 1).

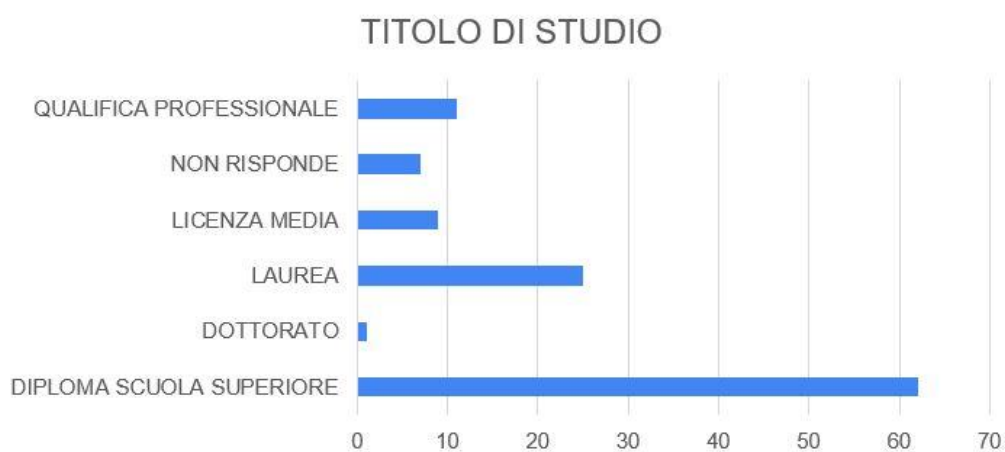


Figura 1: titolo di studio degli informanti

Nel campione sono stati trovati alcuni comportamenti ed esperienze relativi alle lingue ricorsivi, intrecci comuni fra le diverse traiettorie individuali legati alla cultura italiana, alla storia sociale e culturale degli ultimi cinquant'anni.

#### *Lingue studiate a scuola*

La lingua più studiata a scuola è il francese: fino agli anni Sessanta del secolo scorso il francese era quasi l'unica lingua proposta dai curricula scolastici italiani nella scuola; altre lingue studiate a scuola sono il tedesco (17 informanti) e l'inglese (3 informanti) (Fig.2).

Lo studio di una lingua straniera è iniziato per tutti a partire dagli 11- 12 anni, quindi presumibilmente all'entrata nella scuola secondaria di primo grado.



Figura 2: profilo linguistico degli informanti: lingue studiate

#### *Lingue conosciute e profilo plurilingue dichiarato*

In linea con la situazione sociolinguistica italiana di buona parte del Novecento, una parte consistente degli informanti dichiara di possedere come lingua madre il dialetto veneziano/veneto o la lingua friulana e di aver appreso l'italiano in età scolare; in altri casi dialetto e italiano sono stati appresi in contesto di bilinguismo simultaneo, da un punto di vista diastratico utilizzando il dialetto in famiglia e in contesto informale e l'italiano nelle relazioni più formali.

Un informante dichiara di essere madrelingua olandese e 4 dichiarano di essere madrelingua spagnola (Fig. 3).

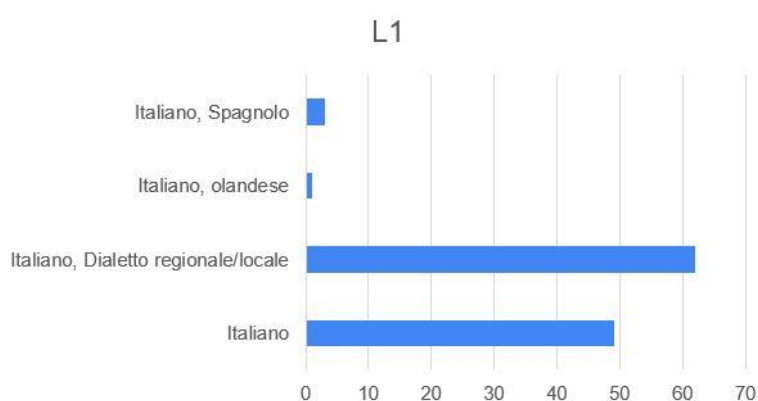


Figura 3: profilo linguistico degli informanti: lingua materna

#### *Tipo di impiego e uso delle LS in contesto lavorativo*

Il campione è composto nella totalità da pensionati. Il tipo di impiego svolto nell'età lavorativa solo in pochissimi casi ha richiesto competenze in lingue diverse dalla lingua materna: le professioni degli informanti erano diversificate, per lo più nel settore terziario e impiegatizio, ma effettivamente solo da pochi anni le competenze linguistiche sono divenute necessarie in numerosi campi professionali (Fig. 4).



Figura 4: professione svolta dagli informanti

## 6. Risultati: le affermazioni sulla vecchiaia e sull'apprendimento in età avanzata

Nella sezione centrale del questionario iniziale si è chiesto agli informanti di valutare attraverso una scala Likert a sei livelli, da “molto in disaccordo” a “molto d'accordo”, alcune affermazioni sulla vecchiaia e sull'apprendimento in età avanzata, in particolare su percezioni e pregiudizi sugli anziani, sul funzionamento della loro mente e sul loro comportamento come studenti.

La percezione di sé come persona e come apprendente di lingue e gli aspetti legati a credenze ed esperienze dell'anziano influenzano gli atteggiamenti circa l'apprendimento in generale e l'apprendimento linguistico in particolare, sono direttamente e fortemente collegati con la motivazione e a volte sono talmente radicati da trasformarsi in profezie che si autoavverano.

Una prima parte della sezione del questionario indaga le opinioni riguardo alla vecchiaia, mirando a capire se essa venga percepita come un periodo della vita che può offrire delle possibilità di crescita ulteriore o come un momento di declino generale. Le sfere toccate sono relative alle opinioni sull'invecchiamento in rapporto all'aspetto fisico, ai cinque sensi, all'insorgenza di problemi di demenza, al ruolo del dolore fisico, alla fragilità emotiva, all'isolamento sociale, alla lentezza nell'esecuzione di attività, alla memoria, alla pazienza nell'affrontare compiti quotidiani, all'effetto del pensionamento e a quello di una vita sana (Fig. 5 e 6).

Una seconda parte è centrata sulle caratteristiche dell'apprendimento in età avanzata. Le affermazioni da valutare riguardano quindi memoria, velocità di esecuzione e di acquisizione, ruolo dell'esperienza (Fig. 7 e 8).

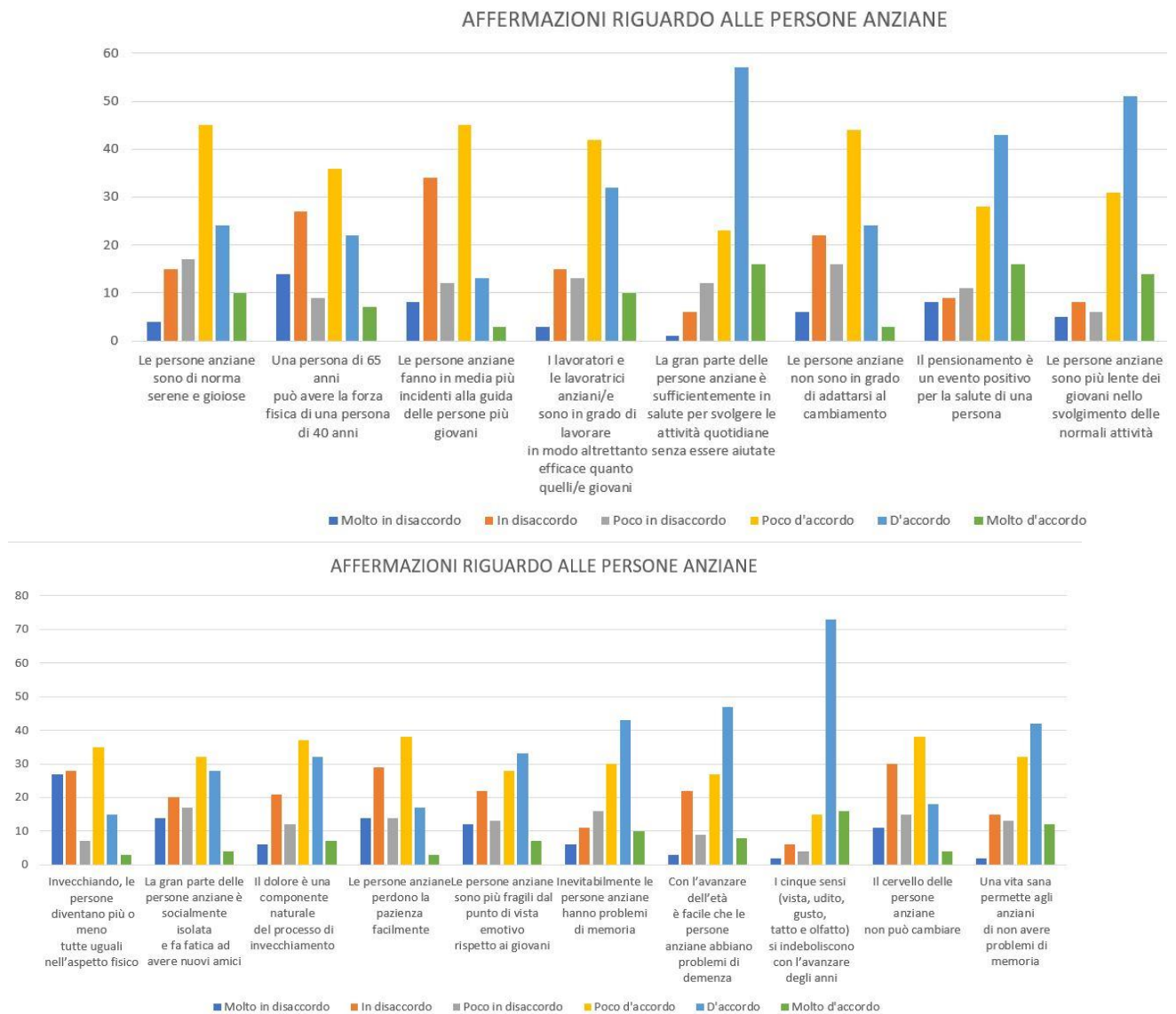


Figura 5: risposte alle affermazioni sulle persone anziane- Istogramma

	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Poco in disaccordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
<i>Le persone anziane sono di norma serene e gioiose</i>	4	15	17	45	24	10
<i>Una persona di 65 anni può avere la forza fisica di una persona di 40 anni</i>	14	27	9	36	22	7
<i>Le persone anziane fanno in media più incidenti alla guida delle persone più giovani</i>	8	34	12	45	13	3
<i>I lavoratori e le lavoratrici anziani/e sono in grado di lavorare in modo altrettanto efficace quanto quelli/e giovani</i>	3	15	13	42	32	10
<i>La gran parte delle persone anziane è sufficientemente in salute per svolgere le attività quotidiane senza essere aiutate</i>	1	6	12	23	57	16
<i>Le persone anziane non sono in grado di adattarsi al cambiamento</i>	6	22	16	44	24	3
<i>Il pensionamento è un evento positivo per la salute di una persona</i>	8	9	11	28	43	16
<i>Le persone anziane sono più lente dei giovani nello svolgimento delle normali attività</i>	5	8	6	31	51	14

	<i>Molto in disaccordo</i>	<i>In disaccordo</i>	<i>Poco in disaccordo</i>	<i>Poco d'accordo</i>	<i>D'accordo</i>	<i>Molto d'accordo</i>
<i>Invecchiando, le persone diventano più o meno tutte uguali nell'aspetto fisico</i>	27	28	7	35	15	3
<i>La gran parte delle persone anziane è socialmente isolata e fa fatica ad avere nuovi amici</i>	14	20	17	32	28	4
<i>Il dolore è una componente naturale del processo di invecchiamento</i>	6	21	12	37	32	7
<i>Le persone anziane perdono la pazienza facilmente</i>	14	29	14	38	17	3
<i>Le persone anziane sono più fragili dal punto di vista emotivo rispetto ai giovani</i>	12	22	13	28	33	7
<i>Inevitabilmente le persone anziane hanno problemi di memoria</i>	6	11	16	30	43	10
<i>Con l'avanzare dell'età è facile che le persone anziane abbiano problemi di demenza</i>	3	22	9	27	47	8
<i>I cinque sensi (vista, udito, gusto, tatto e olfatto) si indeboliscono con l'avanzare degli anni</i>	2	6	4	15	73	16
<i>Il cervello delle persone anziane non può cambiare</i>	11	30	15	38	18	4
<i>Una vita sana permette agli anziani di non avere problemi di memoria</i>	2	15	13	32	42	12

Figura 6: risposte alle affermazioni sulle persone anziane- dati numerici



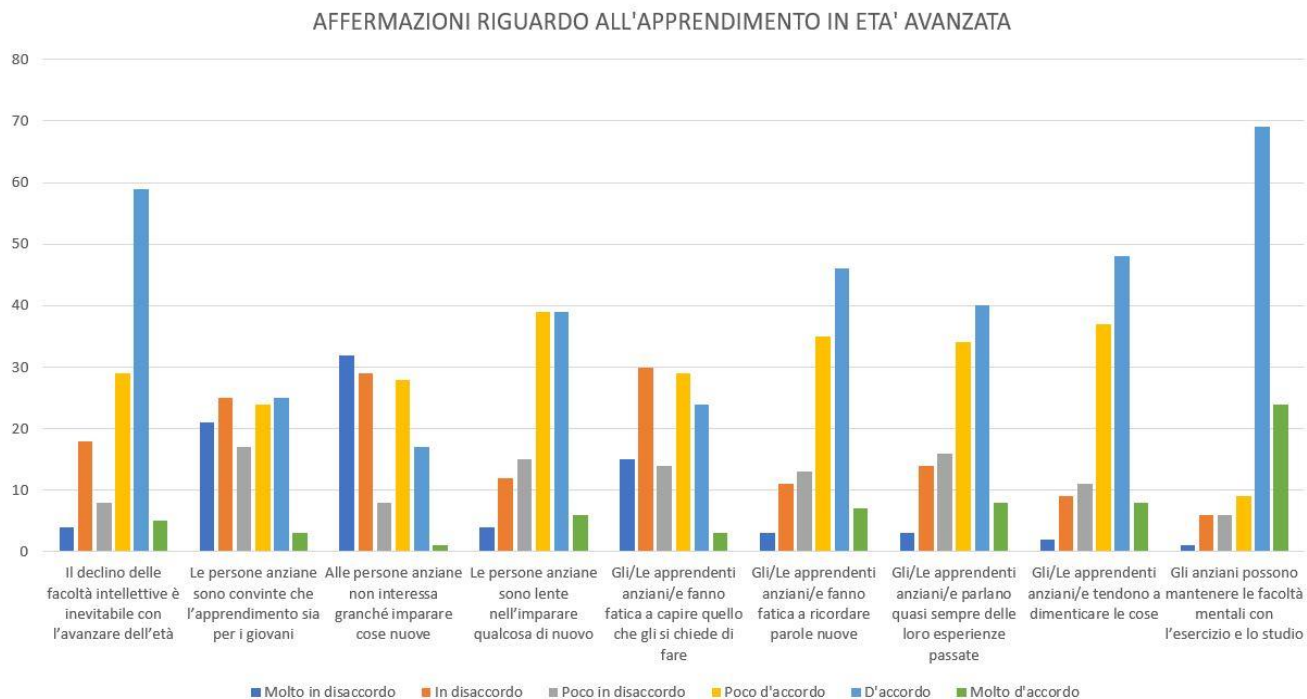


Figura 7: risposte alle affermazioni sull'apprendimento in età avanzata- Istogramma

	Molto in disaccordo	In disaccordo	Poco in disaccordo	Poco d'accordo	D'accordo	Molto d'accordo
<b>Il declino delle facoltà intellettive è inevitabile con l'avanzare dell'età</b>	4	18	8	29	59	5
<b>Le persone anziane sono convinte che l'apprendimento sia per i giovani</b>	21	25	17	24	25	3
<b>Alle persone anziane non interessa granché imparare cose nuove</b>	32	29	8	28	17	1
<b>Le persone anziane sono lente nell'imparare qualcosa di nuovo</b>	4	12	15	39	39	6
<b>Gli/Le apprendenti anziani/e fanno fatica a capire quello che gli si chiede di fare</b>	15	30	14	29	24	3
<b>Gli/Le apprendenti anziani/e fanno fatica a ricordare parole nuove</b>	3	11	13	35	46	7
<b>Gli/Le apprendenti anziani/e parlano quasi sempre delle loro esperienze passate</b>	3	14	16	34	40	8
<b>Gli/Le apprendenti anziani/e tendono a dimenticare le cose</b>	2	9	11	37	48	8
<b>Gli anziani possono mantenere le facoltà mentali con l'esercizio e lo studio</b>	1	6	6	9	69	24

Figura 8: risposte alle affermazioni sull'apprendimento in età avanzata- dati numerici

## 7. Discussione dei dati: prime considerazioni

Gli anziani arrivano quindi al corso di lingua con atteggiamenti, preconcetti, attitudini, credenze, interpretazioni su come loro, come persone e come anziani, acquisiscono le lingue, legati sia a pregiudizi e generalizzazioni socialmente trasmessi sia alla propria storia ed esperienza di vita e di apprendimento. Qualsiasi apprendimento - quindi anche quello linguistico – può essere agevolato o rallentato da queste variabili individuali che caratterizzano ogni apprendente in modo unico (Celentin 2019).

In generale, risulta evidente che gli informanti della nostra ricerca hanno una lunga storia come apprendenti di lingue straniere: la maggior parte di essi ha avuto nel corso della vita esperienze più o meno significative di apprendimento linguistico e ha sviluppato su di esse convinzioni e comportamenti.

Riteniamo possa essere interessante focalizzarsi su due elementi caratterizzanti questo specifico pubblico che si sta affacciando alla formazione linguistica, elementi che appaiono allo stesso tempo interessanti e problematici.

### 7.1. *L'inclusione degli studenti di lingue anziani*

Numerose ricerche (Pikhart, Klimova 2020; Villarini, La Grassa 2010) mostrano che I corsi di lingue straniere dedicati agli anziani sono prevalentemente frequentati da donne, appartenenti alle fasce più giovani della terza età, di livello socioculturale medio-alto, e anche il campione del caso *VintAge* rientra in queste caratteristiche. Sono dati che rispecchiano quelli più generali sulla partecipazione degli adulti anziani alle attività formative, partecipazione che diminuisce con l'avanzare dell'età in tutti i paesi europei: i dati statistici di Istat (ISTAT 2020) ci dicono che in Italia nelle fasce di età più mature la quota di popolazione in formazione è molto esigua (1,9% nella fascia d'età 65-74).

Ancora (ISTAT 2020: 108-112):

Così come per le classi di età più giovani, anche tra i più maturi vi è un maggiore interesse all'apprendimento e alla partecipazione culturale da parte delle donne rispetto agli uomini (3,9 per cento verso 3,3 per cento). Questo divario di genere è presente in quasi tutti i paesi europei. Il *lifelong learning* è associato positivamente con il livello di istruzione, anche tra la popolazione meno giovane. [...] Questa relazione tra partecipazione alla formazione e livello di istruzione ha un impatto considerevole proprio sulla popolazione anziana, poiché è significativamente alta, tra i 55- 74enni, la quota di coloro che possiedono un basso livello di istruzione. [...] In conclusione, i dati confermano che – soprattutto tra le fasce di popolazione più matura – la formazione continua a qualificare ulteriormente persone che hanno già un buon livello educativo e formativo, che sono residenti nelle aree più sviluppate del paese, che sono già inserite nel sistema produttivo e che ricoprono le posizioni lavorative più qualificate. Risultano, di contro, meno coinvolti i soggetti più vulnerabili e, in quanto tali, più bisognosi di formazione.

La situazione fotografata da Istat è ulteriormente peggiorata negli ultimi due anni, a causa dell'isolamento e delle conseguenze sociali della pandemia da Covid 19.

I dati da noi raccolti confermano le tendenze generali. Ne consegue un evidente problema di inclusione, per risolvere il quale è necessario aprire l'accesso ai corsi di lingue a tutte le coorti, a tutti i sessi, a tutti i ceti socioculturali, rendendo inclusive le proposte glottodidattiche per anziani.

Il concetto di inclusione è oggi al centro del dibattito pedagogico e oggetto di numerosi interventi di politica e normativa scolastica. Se in contesto scolastico è un concetto legato a quello di disabilità e oggetto della pedagogia speciale, più in generale può essere definito come il processo che mira a rispettare le necessità e le esigenze di tutti attraverso la progettazione di contesti che favoriscano una piena ed attiva partecipazione da parte di ogni appartenente alla società ad ogni aspetto della vita.

L'inclusione degli anziani nei percorsi formativi di apprendimento delle lingue è centrale. Infatti, per coloro che già vivono una serie di discriminazioni dovute all'età, la non conoscenza delle lingue straniere e dell'inglese come lingua franca rappresenta un punto ulteriore di esclusione sociale. L'inclusione si favorisce con interventi sul piano organizzativo, politico, sociale e attraverso strategie educative e glottodidattiche mirate (cfr par.8.1).

## 7.2. L'ageismo

Gli informanti hanno affidato ai questionari una serie di opinioni riguardo ai cambiamenti fisiologici, psicologici, funzionali, fisici che caratterizzano la vecchiaia, dimostrando come il fenomeno dell'ageismo, della "forma di pregiudizio e svalorizzazione ai danni di un individuo, in ragione della sua età; in particolare, forma di pregiudizio e svalorizzazione verso le persone anziane" (Vocabolario Treccani, *ageismo*) sia radicato non solo nella società, ma anche negli anziani stessi.

I dati raccolti evidenziano infatti come gli informanti concordino maggiormente con le espressioni "negative" sulla vecchiaia piuttosto che con le affermazioni "positive".

Accanto ad una vecchiaia *misurabile* statisticamente e ad una vecchiaia *percepita* dai soggetti entrati nella terza età c'è anche una vecchiaia *attribuita* in base a parametri culturali e sociali (Andrew 2012). Da lungo tempo il processo di progressivo invecchiamento della popolazione dei paesi occidentali viene percepito come un problema, invece di essere considerato come una conquista, conseguenza e parte di una serie di trasformazioni e processi di sviluppo nei campi della medicina e dell'economia, della politica e della cultura.

Oggi gli anziani sono oggetto di *eteroageismo*, una discriminazione da parte degli altri in base all'età che coinvolge sia pregiudizi sulle loro capacità e caratteristiche psicologiche, sia sul loro ruolo e il loro contributo all'interno della società. Vincere questo pregiudizio significa diffondere una cultura dell'invecchiamento, mettere in atto azioni politiche, sociali e culturali che vadano oltre la visione dell'anziano solo come portatore di bisogni, riconoscere il valore aggiunto che può dare alla società la partecipazione attiva degli anziani, ai quali va però fornito l'accesso agli strumenti che permettono la comprensione e l'adattamento al mondo che li circonda.

L'ageismo è particolarmente importante in ambito formativo in quanto gli anziani non solo subiscono numerosi pregiudizi riguardo alle proprie capacità cognitive, relazionali, psicologiche e al loro decadimento, ma finiscono per convincersi che è proprio così: l'anziano è lento a capire, dimentica tutto, non riesce a concentrarsi, è rigido e permaloso, non sa proiettarsi nel futuro. Sono forme di *autoageismo* che condizionano in modo negativo l'atteggiamento della persona anziana nei confronti di compiti cognitivi e di esperienze formative, minandone l'autostima e il senso di autoefficacia (Bandura 1997), e di conseguenza abbassando i risultati delle prestazioni.

Per quanto riguarda la memoria, ad esempio, gli anziani a volte descrivono in modo troppo severo e pessimistico la propria e quella dei loro coetanei. Spesso essi mitizzano eccessivamente la memoria dei giovani o la loro "memoria di una volta". Cornoldi e De Beni, in uno studio sugli effetti della metamemoria condotto su studenti dell'Università della terza età, hanno osservato come:

è possibile che il cosiddetto deterioramento delle funzioni mnestiche in età senile sia da collegare non solo ad un danno neuropsicologico, ma anche ad una serie di credenze ed atteggiamenti che enfatizzano quel deficit, rendendo l'individuo sempre meno incline all'uso di strategie adeguate di memorizzazione (1989: 20).

Gli anziani tendono a pensare che la diminuzione delle capacità mnestiche sia una conseguenza inevitabile del trascorrere degli anni, indipendente dalla propria volontà e non, invece, una possibile conseguenza di una scarsa conoscenza o attenzione alle possibili strategie di memoria e metamemoria. Uno studio di Roberts (1983), citato in Cornoldi e De Beni (1989: 22) riporta che il 6% di soggetti tra i 20 e i 30 anni, il 12% tra i 40 e 60 anni, ma ben il 46% dei soggetti oltre i 60 anni ritiene di avere problemi di memoria. Ciò evidenzia, dunque, come spesso gli anziani abbiano una visione distorta e sminuita delle loro reali capacità di ricordare.

## **8. Inclusione e ageismo: considerazioni glottogeragogiche**

Abbiamo visto precedentemente (anche in base ai dati forniti dagli informanti della nostra ricerca) che esiste un problema di inclusione e di ageismo che può condizionare negativamente lo studente di lingue anziano. Promuovere l'inclusione e combattere l'ageismo sono azioni determinanti per il successo o l'insuccesso del percorso di apprendimento linguistico.

Se dal punto di vista organizzativo l'inclusione degli anziani in esperienze di formazione linguistica si può perseguire con azioni pratiche che coinvolgono anche la dimensione politica e sociale oltre a quella glottodidattica, per quanto riguarda gli aspetti più direttamente formativi e didattici faremo riferimento alla *Critical Foreign Language Geragogy*, un modello di Educazione Linguistica per studenti senior dal forte carattere inclusivo, critico e di empowerment (Ramírez Gómez 2016; 2019).

### **8.1. Glottogeragogia inclusiva**

Dal punto di vista organizzativo, i corsi di lingue straniere per anziani dovrebbero rispettare alcuni principi e alcune caratteristiche del pubblico al quale sono rivolti. Altrove (Cardona, Luise 2017: 69-72) ne abbiamo esplorato alcune caratteristiche.

Includere chi rimane escluso dalla formazione linguistica significa innanzitutto creare e stimolare la motivazione all'accostamento alle lingue; avvicinare i luoghi della formazione agli utenti ai quali è destinata e renderli accessibili; rendere pubbliche e facilmente accessibili le informazioni in merito all'offerta formativa; attirare anche la componente maschile facendo leva su aspetti ai quali gli uomini anziani possono essere più sensibili e possono sentirsi ancora protagonisti e messi in gioco, per esempio evidenziando gli obiettivi orientati al risultato e inserendo nei corsi qualche elemento competitivo (Commissione Europea – Socrates Gruntvig, 2006). Significa inoltre saper adattare la proposta formativa anche a livelli culturali e di istruzione nella media più bassi rispetto ai giovani, e a persone che, essendo in età molto avanzata, possono presentare problemi fisici o cognitivi più o meno condizionanti.

Inoltre, una proposta glottogeragogica inclusiva che raggiunga potenzialmente tutti gli anziani deve essere adattabile a persone con diverse caratteristiche cognitive e fisiche e con diversi profili psicologici e biografici. I fenomeni che caratterizzano l'invecchiamento non si presentano allo stesso modo, nello stesso tempo, con la stessa intensità e nella stessa quantità in tutti gli anziani, e i percorsi di invecchiamento degli individui sono resi singolari non solo dall'età biologica e cronologica e dal declino psico-fisico, ma anche da fattori non normativi tra i quali gli eventi storici vissuti, i ruoli

sociali ricoperti nel passato e nel presente, le aspettative che si hanno rispetto al proprio futuro. Dal punto di vista glottogeragogico, è possibile accogliere questa variabilità anche attraverso la stratificazione e l'individualizzazione di obiettivi glottodidattici e percorsi formativi.

La vita degli anziani si caratterizza per un'ampia quantità di tempo libero che possono dedicare alle attività che più aggradano; una delle differenze tra le capacità di apprendimento e memorizzazione di anziani e di giovani, riguarda la velocità di elaborazione dell'informazione, di memorizzazione e di esecuzione dei compiti (Cardona, Luise 2017: 296). La disponibilità di tempo libero e la necessità glottodidattica di tempi distesi e dilatati per rispettare le modalità di apprendimento comportano che le lezioni di lingua straniera debbano essere espandibili, coordinate e collegate ad esperienze di autoapprendimento, e che gli studenti vengano stimolati a cogliere tutte le opportunità di incontro con la lingua straniera oltre le lezioni in aula. Questo comporta una strutturazione degli ambienti di apprendimento delle lingue aperti e multifunzionali, un incremento di esposizione alle lingue attraverso strutture e risorse che sostengano l'applicazione e l'approfondimento linguistico, dalla tv, alle biblioteche, ai giornali e ai film in lingua originale, e infine la creazione di strutture accessibili per l'autoapprendimento, alle quali gli studenti anziani possano accedere autonomamente.

### **8.2. La Critical Foreign Language Geragogy**

La *Critical Foreign Language Geragogy* viene proposta da Dania Ramírez Gómez (2015; 2016) e si configura come un quadro teorico e metodologico all'interno del quale inserire percorsi di insegnamento-apprendimento delle lingue straniere a studenti anziani.

Rilevando che gli stereotipi negativi sulla vecchiaia portano sia gli anziani sia i loro docenti ad avere un atteggiamento negativo verso le loro possibilità di imparare le lingue straniere, atteggiamento che influenza le aspettative, gli obiettivi e gli effettivi risultati che possono essere raggiunti, Ramírez Gómez propone un costrutto che incorpora l'Educazione linguistica in un quadro che vuole sviluppare obiettivi legati alla disciplina - quali per esempio la capacità di esprimersi in lingua straniera - ma anche migliorare lo status dei discenti anziani in classe e più in generale nella società (Ramírez Gómez 2016).

La *Critical Foreign Language Geragogy* vuole avere carattere inclusivo, critico e di empowerment e propone una Educazione linguistica che deve adattarsi alle caratteristiche cognitive, psicologiche, sociali degli anziani ed essere costruita su una visione realistica delle loro abilità e potenzialità.

Alcuni dei principi sui quali si basa la *Critical Foreign Language Geragogy* sono:

- lo studio di una lingua straniera contribuisce a diversi aspetti della vita degli anziani e non può essere considerato solo un'attività ricreativa o un modo per occupare il tempo libero;
- la *Critical Foreign Language Geragogy* deve condurre i discenti anziani ad auto-regolare i propri processi e le proprie strategie di apprendimento: i suoi obiettivi sono indagare come insegnare le lingue straniere e come insegnare ad imparare le lingue straniere;
- l'influsso delle esperienze pregresse degli studenti anziani va considerato come un fattore molto importante;
- l'insegnamento di una LS a studenti anziani dovrebbe essere basato su contenuti significativi per loro e legati alla loro esperienza e vita, piuttosto che su un curriculum funzionale;
- lo studente anziano di successo è colui che sa compensare i propri punti deboli e ricavare vantaggi dai suoi punti forti.

Il quadro elaborato da Ramírez Gómez è interessante per il ruolo attivo che richiede allo studente in età avanzata e per l'importanza che attribuisce a percorsi di *learner re-training* da affiancare al curriculum di lingua, percorsi che forniscono (Ramírez Gómez 2016: 157):

high self-awareness, a developed knowledge regarding the FL learning process and classroom dynamics, positive thinking, and the ability to capitalize on their strengths and deal with their weaknesses.

## 9. Conclusioni

I dati raccolti nel Progetto *Vintage* hanno permesso di mettere a fuoco una serie di condizioni, credenze, caratteristiche che accomunano lo studente anziano di lingue straniere.

Malgrado l'estrema variabilità delle condizioni che caratterizzano la vecchiaia, abbiamo rilevato come, in accordo con altri studi, i senior che si avvicinano alla formazione linguistica sono piuttosto omogenei per età, sesso, condizioni socio-culturali, profilo linguistico: una delle priorità glottogeragogiche diviene quindi quella di pensare o ri-pensare alla configurazione di curricula con un forte carattere inclusivo.

Gli anziani che oggi sono esclusi dalla formazione linguistica possono essere inclusi se si propone loro un curriculum che non risponda solo ad esigenze di tipo comunicativo, legato per esempio ai viaggi o alla comunicazione con stranieri, ma un curriculum più centrato sui contenuti, sull'espressione della propria esperienza e sui modi di affrontare problemi e sfide della vita quotidiana, se si propone un curriculum che sia in risonanza con le loro biografie e che comprenda la categoria della gratuità oltre a quella dei bisogni pragmatici.

Ancora, un curriculum inclusivo punta a rendere tutti gli studenti consapevoli non solo dei propri bisogni e dei propri desideri linguistici e comunicativi, ma anche degli strumenti che ognuno possiede o può sviluppare per rispondervi (Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom 2023).

L'anziano deve fare i conti con i cambiamenti legati all'avanzare dell'età e sfruttare le capacità e le strategie compensative e di riserva che possiede allo scopo – nel caso specifico - di sviluppare competenza comunicativa in lingua straniera.<sup>8</sup>

In particolare, dal punto di vista glottodidattico, la nostra ricerca si è occupata di scoprire come sono percepiti questi cambiamenti, quanto il declino funzionale venga vissuto come un impedimento all'apprendimento linguistico e quali sono le autopercezioni negative circa il non riuscire a svolgere prestazioni cognitive e quindi ad avere successo in percorsi di formazione.

Le competenze di tipo strategico assumono un significato importante per gli studenti senior a causa dell'influenza che possono avere sull'apprendimento di una lingua straniera la lunga storia sia biografica sia di apprendimento anche linguistico che hanno alle spalle, le credenze e gli stereotipi negativi sulle capacità degli anziani, le configurazioni che possono assumere fattori personali quali l'autoefficacia, la motivazione, le attribuzioni.

Autonomia, consapevolezza, abilità sociali, motivazione, tecniche mnemoniche, modalità comunicative, processi cognitivi: sono aspetti funzionali all'apprendimento linguistico che possono essere rafforzati e sostenuti attraverso una pianificazione di percorsi espliciti sulle strategie di apprendimento linguistico da svolgere in classe, accanto a percorsi con obiettivi più specificamente linguistici e comunicativi. Da qui emerge l'importanza di programmare anche solo brevi percorsi di training metacognitivo – quelli che nella *Critical Foreign Language Geragogy* sono definiti percorsi di *learner re-training* - sulle strategie di apprendimento linguistico sia dirette sia indirette (Oxford 1990; Scarcella, Oxford, 1992), per rendere gli studenti anziani consapevoli dei loro preconcetti sulle proprie capacità e possibilità e dell'idea che hanno di che cosa vuol dire imparare e sapere una lingua.

---

<sup>8</sup> In merito si veda il nostro Modello dello Scaffolding cognitivo-emozionale (Cardona, Luise 2017)

All'interno della sperimentazione *Vintage* abbiamo proposto percorsi espliciti sulle strategie di apprendimento linguistico, e i primi dati analizzati, che saranno oggetto di successive pubblicazioni, confermano l'efficacia di simili *training*.

### Riferimenti bibliografici

Alladi S., Bak T.H., Duggirala V., Surampudi B., Shailaja M., Shukla A.K., Chaudhuri J.R., Kaul S., 2013, "Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of immigration status", in *Neurology*, 81, 22, pp. 1938-44.

Andrew P., 2012, *The social construction of Age. Adult foreign language learners*, Bristol, Multilingual Matters.

Bandura A., 1997, *Self-efficacy: the Exercise of Control*, New York, Freeman.

Bialystok E., Craik F., Freedman M., 2007, "Bilingualism as a Protection Against the Onset of Symptoms of Dementia", in *Neuropsychologia* 45, pp. 459-464.

Bier A., Cohen M., Luise M.C, Murphey T., Santi A., 2021, *VintAge. English for seniors A1*, Gorizia, Grafica Goriziana SA.

Bubbico, G., Chiacchiarretta, P., Parenti, M., di Marco, M., Panara, V., Sepede, G., Ferretti, A., Perrucci, M. G., 2019, "Effects of Second Language Learning on the Plastic Aging Brain: Functional Connectivity, Cognitive Decline, and Reorganization", in *Frontiers in Neuroscience*, 13, pp.1-13.

Cardona M., Luise M.C., 2017 *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione Linguistica per la terza età*, Lecce, PensaMultimedia.

Cardona M., Luise M. C., 2019a, "Sfruttare i fenomeni della compensazione per imparare le lingue in età avanzata: il modello glottogeragogico dello Scaffolding cognitivo-emozionale", in *RILA - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1-2019, pp. 77-91.

Cardona M., Luise M.C., 2019b, *Learning in the Old Age. Motivation, Emotions Experiences*, Toronto – Siena, Soleil publishing – Beccarelli.

Celentin P., 2019, *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue nello stesso modo*, Quiedit, Verona.

Commissione Europea, 2000, "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente", in: [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf)

Commissione Europea – Socrates Gruntvig, 2006, "Language Course Teaching Methods for Senior Citizens", trad. it. "Metodologie di insegnamento dei corsi di lingua per senior", Lifelong Learning Programme: Project number 29803-CP-1-2006-DE-GRUNDTVIG-11

Cornoldi C., De Beni R., 1989, "Ciò che gli anziani pensano della loro memoria", in Dellantonio A. (cur.), *Ricerche psicolinguistiche sull'invecchiamento*, Milano, Franco Angeli.

Craik F.M.I., Bialystok E., Freedman M., 2010, "Delayng the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve", in *Neurology*, 75, pp.1726-1729.

Daloiso M. e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), 2023, *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace*, Grandi Guide, Trento, Erickson.

Dos Santos L. M., 2020, "Textbook Evaluation of a General English Textbook for Senior Foreign Language Learners: Application of a Textbook Evaluation Checklist, in *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(1), pp.22-27.

Gabryś-Baker D., (Ed.), 2018, *Third Age Learners of Foreign Languages*, Bristol: Multilingual Matters.

Gold B.T., Kim C., Johnson N.F., Kryscio R.J., Smith C.D., 2013, “Lifelong Bilingualism Maintains Neural Efficiency for Cognitive Control in Aging”, in *The Journal of Neuroscience* 9, January, pp. 387-396.

Havighurst R., 1963, *Successful Ageing*, in Tibbits C., Thompson Donahue W. (a cura di), *Process of Ageing*, New York, Atherton Press, pp. 299-320.

ISTAT, 2020, *Invecchiamento attivo e condizione di vita degli anziani in Italia*, <https://www.istat.it/it/files//2020/08/Invecchiamento-attivo-e-condizioni-di-vita-degli-anziani-in-Italia.pdf>

Kacetl J., Klímová B., 2021, “Third-Age Learners and Approaches to Language Teaching”, in *Education Sciences* 11, 310.

Nizęgorodcew A., 2016, “Studying English in Senior Years: a Psycholinguistic Perspective”, in: Galajda D. et al. (Eds.), *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective*, Swiss, Springer International Publishing, pp. 217-239.

O'Malley J.M., Chamot A.U., 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, CUP.

Oxford, R.L., 1990, *Language learning strategies: What every teacher should know*, Heinle & Heinle, Boston.

Oxford R.L., 2003, “Language learning styles and strategies: concepts and relationships”, in *IRAL*, 41 (4), pp. 271-278.

Pfenninger, S. E., D. Singleton, 2019, “A critical review of research relating to the learning of additional languages in the third age”. in *Language Teaching* 52(4), pp. 419-449.

Pikhart M, Klimova B., 2020, “Maintaining and Supporting Seniors’ Wellbeing through Foreign Language Learning: Psycholinguistics of Second Language Acquisition in Older Age”, in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21):8038.

Ramírez Gómez D., 2015, “Critical geragogy and foreign language learning: An exploratory application”, in *Educational Gerontology* Vol. 42, Iss. 2, pp. 136-143.

Ramírez Gómez D., 2016, *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*, Bristol, Multilingual Matters.

Ramírez Gómez D., Montserrat S., 2017, “Corpus-Based Foreign-Language Textbooks”, in *LINGVARVM ARENA* - vol. 8/2017, pp. 33-48.

Ramírez-Gómez, D., 2019, “Developing a Foreign Language Geragogy: Teaching Innovations for Older Learners”, in H. Reinders, S. Ryan, & S. Nakamura (Eds.). *Innovation in Language Teaching and Learning. New Language Learning and Teaching Environments*, Cham: Palgrave Macmillan, pp. 161-185

Rowe J.W., Kahn R.L., 1998, *Successful Ageing*, New York, Random House.

Scarcella R., Oxford R., 1992, *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*, Boston, Heinle & Heinle.

Serra Borneto C., 2007, “Perché apprendere le lingue nella terza età?”, in: Natalia G., Lippolis M., (a cura di), *Valorizzare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico. Il Label Europeo in Italia*, Roma, ISFOL, pp. 73-83.

Temporale T., 2023, “Imparare una lingua straniera in terza età: il progetto VintAge – English for Seniors” in *SELM* 1/2023, pp. 12-18.

Villarini A., La Grassa M., 2010, *Apprendere le lingue straniere nella terza età*, Perugia, Guerra.

Vocabolario Treccani, ageismo, in: [https://www.treccani.it/vocabolario/ageismo\\_res-50bce5a1-8991-11e8-a7cb-00271042e8d9](https://www.treccani.it/vocabolario/ageismo_res-50bce5a1-8991-11e8-a7cb-00271042e8d9) (Neologismi)



World Health Organization, 2002, *Active ageing: a policy framework*, World Health Organization, <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>