

## Editoriale

Mario Cardona, Moira De Iaco, Maria Cecilia Luise

Il primo numero 2024 della rivista “Studi di Glottodidattica” si apre con una sezione tematica dedicata a Anthony Mollica e al contributo che ha dato alla glottodidattica. Mollica, Professore Emerito della Brock University in Canada e direttore della rivista *Mosaic*, è venuto a mancare il 31 marzo 2024. In questo numero viene ricordato il suo prezioso contributo alle pratiche glottodidattiche attraverso tre contributi: Balboni offre un omaggio nel quale, oltre a raccontare la storia dell’amicizia e dello scambio intellettuale che lo ha legato a Mollica, evidenzia il carattere peculiarmente pratico dell’educazione linguistica da lui concepita e divulgata, l’attenzione alle modalità in cui fare educazione linguistica piuttosto che agli aspetti teorici e filosofici. Per questo Balboni definisce Mollica uno studioso “americano, profondamente americano”. La sezione dedicata a Mollica include, poi, i contributi di Silvia Gilardoni e Maria Vittoria Lo Presti. L’articolo di Gilardoni è incentrato sulle “interviste impossibili”, basate sulla creazione di dialoghi immaginari con grandi personaggi del passato, che nascono come genere letterario ma che sono state portate da Mollica nella glottodidattica divenendo attività linguistiche ludiche; Lo Presti, invece, affronta il tema del ricorso agli strumenti digitali per creare attività di ludolinguistica, la branca della glottodidattica ludica della quale Mollica è ritenuto il padre. Nel saggio, vengono proposti esempi di pratiche ludolinguistiche realizzate attraverso l’uso mirato delle nuove tecnologie, comprese quelle basate sull’intelligenza artificiale.

Nella sezione miscelanea troviamo lo studio di Yedi Yu sugli esercizi per lo sviluppo dell’abilità di lettura da parte di studenti universitari di italiano L2 sinofoni. Nell’articolo di Yu vengono presi in esame i dati offerti da un caso-studio basato su 17 studenti cinesi con livello A2 in italiano, impegnati in attività di lettura e comprensione di testi dedicati all’arte. L’analisi dei dati emersi ha permesso a Yu di ottenere elementi utili per progettare degli esercizi di lettura specifici per la tipologia di apprendenti cinesi di italiano L2.

Il contributo di Irina Stan esamina le barriere incontrate dagli studenti italiani di inglese LS nella comunicazione quotidiana; l’autrice presenta i risultati di uno studio che ha coinvolto 447 studenti universitari al primo anno di studio volto ad esplorare percezioni e autovalutazioni sulle proprie competenze linguistiche. L’obiettivo è quello di fornire tanto agli insegnanti quanto agli stessi apprendenti elementi utili per migliorare l’apprendimento/insegnamento dell’inglese LS in Italia.

Susanne Lippert, invece, affronta il tema dell’acquisizione linguistica a lungo termine nelle famiglie interessate da un bilinguismo italiano-tedesco, offrendo uno studio longitudinale basato sui dati raccolti durante le interviste qualitative a genitori che parlano il tedesco condotte all’interno del “Rome Projekt” che ha avuto luogo tra il 2001 e il 2007. Il saggio indaga come queste famiglie si sono evolute dal 2007 ad oggi e quali sfide hanno affrontato negli anni a seguire per mantenere la competenza in lingua tedesca sviluppata in contesto familiare.

L’articolo di Simona Scanni focalizza la propria attenzione sull’uso del *WebQuests* come metodologia di apprendimento dell’inglese LS da parte di studenti universitari impegnati in corsi di studio non linguistici e che spesso hanno difficoltà con gli esami orali di inglese. I risultati del caso-studio sviluppato dall’autrice suggeriscono che la creazione di *WebQuest* contribuisce a migliorare le prestazioni orali degli studenti coinvolgendoli in compiti autentici che facilitano l’uso del vocabolario e possono migliorare la motivazione.

Il contributo di Santa Lamorgese tratta il tema delle trasformazioni della lingua e dei modi di scrivere con la diffusione della scrittura digitale, dedicando particolare attenzione alla perdita

di autorialità legata al digitale e, ancor più, all'affermarsi dell'intelligenza artificiale generativa. L'autrice analizza dal punto di vista diacronico i cambiamenti intervenuti nei paradigmi della scrittura, fino al recente paradigma algoritmico legato al ruolo dell'intelligenza artificiale nella produzione testuale, che ci pone di fronte a nuovi scenari mai sperimentati prima.

Infine, Silvia Scolaro presenta uno studio che ha coinvolto studenti di italiano cinesi di livello A1/A2 impegnati nell'apprendimento della lingua attraverso attività didattiche incentrate sul tema attuale della difesa dell'ambiente e della sostenibilità ambientale e basate sulla metodologia task based.

## Tony Mollica era americano, profondamente americano

Paolo E. Balboni  
Università Ca' Foscari di Venezia  
balboni@unive.it

Tony Mollica (per me era Tony, non lo chiamerò quindi Anthony) era americano, profondamente americano.

Aveva origini italiane - passava qualche mese ogni anno in Italia, ed in Italia è mancato - ma era profondamente, intimamente americano. Era americano nei suoi vari ambiti di azione: nella ricerca edulinguistica; nell'editoria di materiali didattici e di divulgazione glottodidattica; nella conduzione di riviste per accademici ed insegnanti; nell'organizzazione dell'AATI e di altre associazioni.

Con 'americano' intendo che era pragmatico, orientato al "come si fa" più che al "che cosa stiamo facendo" e al "perché lo stiamo facendo". Mi aveva proposto di tradurre in inglese il mio *Fare educazione linguistica*, una raccolta di tecniche didattiche dedicate a "come si fa", spiegando che in America *Le sfide di Babele* non avrebbero interessato nessuno, troppa filosofia su che cosa è la glottodidattica, sulle finalità educative a vasto spettro, sulla cittadinanza interculturale: gli americani, mi disse, la comunicazione interculturale la intendono come certificazioni, come business, non come il concretizzarsi di teorie semiotiche ed antropologiche. Ci aveva presentati Renzo Titone a Vancouver, nei primi anni Ottanta, ma la nostra conoscenza autentica e - oso dirlo - la nostra amicizia risale al 1990: insegnavo a Toronto, e da lì spesso andavo a Welland, dove Tony Mollica viveva ed aveva la sua casa editrice, e alla vicina *Brock University*, dove dal 1983 insegnava metodologia didattica delle lingue romanze (spagnolo, francese e italiano; non si era mai interessato alla didattica dell'inglese, limitandosi al contesto del Canada francofono).

E fu proprio in quei mesi di incontri frequenti, di lavoro comune, che mi resi conto che quello che lui faceva era perfetto per l'America, ma non aveva più relazioni con la direzione che la linguistica educativa stava prendendo in Europa.

Non ignorava affatto quel che avveniva nel vecchio continente, si faceva raccontare tutto da me e da altri italiani. Ma erano sistematiche, quotidiane, le sue battute sugli europei innamorati delle teorie (i suoi strali focalizzavano soprattutto Renzo Titone, Giovanni Freddi, Wanda D'Addio) o sui linguisti che credevano di saper fare didattica: 'sopportava' me, diceva, perché ero l'unico europeo "americano". Anche se mi atteggiavo a filosofo dell'educazione linguistica e diceva che le iniziali 'P. E.' della mia firma erano quelle di Plato Ermagora Balboni... In effetti, ero molto "americano", come edulinguista mi ero formato a UCLA nel 1981 e a NYU nel 1996, e avevo scritto saggi per presentare la glottodidattica americana agli italiani.

Tony Mollica era in sintonia con la glottodidattica europea degli anni Settanta, quella del *Modern Language Project* del Consiglio d'Europa, con i suoi "livelli soglia" a base pragmatica, vicini quindi alla sua sensibilità; ma criticava, o semplicemente non comprendeva, la sua evoluzione verso il *Quadro comune europeo di riferimento*, dove l'insegnamento delle lingue non native e delle relative culture non era visto solo come creazione di una capacità comunicativa esclusivamente pragmatica, ma diventava sempre più pertinente all'ambito dell'educazione generale della *persona* alla quale le lingue servono per interagire con altre *persone* e non solo con altri *locutori*: nei suoi scritti troviamo rarissime citazioni della

psicodidattica personalistica, umanistica degli anni Sessanta-Settanta, che pure conosceva, se non altro per la pluridecennale collaborazione/sfida con Marcel Danesi che della psicopedagogia umanistica si era fatto portavoce.

Dell'impostazione europea apprezzava la difesa del plurilinguismo, che era in linea con il suo essere canadese e docente di tre lingue romanze: il tema del plurilinguismo fu centrale per Mollica almeno fino al 2000 (circa) e si concretizzò nella realizzazione di materiali didattici, manifesti e spille metalliche con il motto che aveva coniato e che ancor oggi viene citato, *Monolingualism can be cured*, tradotto in molte lingue (in italiano le spille recitavano "il monolinguisimo è curabile").

In un continente pieno di comunità immigrate e che in quegli anni andava popolandosi di ispanici, tutti da anglicizzare rapidamente e in cui la lingua materna era un handicap e non una ricchezza, la posizione di Mollica era coraggiosa e pressoché unica. Ma il suo non era il plurilinguismo dell'elaborazione antropo-socio-politica dei documenti dell'Unione Europea o del *Quadro* e degli altri documenti del Consiglio d'Europa: non gli interessava la dimensione politica che era ovvia in un continente come l'Europa, con una quarantina di lingue ufficiali; la sua idea di multilinguismo riguardava i singoli individui in un continente sostanzialmente anglofono, seppure con l'*enclave* francofona canadese e i quartieri etnici delle grandi città, dove tuttavia (e questo faceva letteralmente infuriare Tony Mollica) i genitori non parlavano più la lingua materna con i figli, che si anglicizzavano e lasciavano i quartieri bilingui: i suoi strali verso la comunità molisana a Montreal e quella abruzzese a St. Clare's di Toronto, erano continui. Il multilinguismo di Tony Mollica quindi era americano, era un'*insalata di riso etnico-linguistica*, secondo la metafora lanciata da un vescovo losangelino proprio in quegli anni, un monolinguisimo che riguardava le singole comunità, le singole famiglie e le singole persone, totalmente diverso dal multilinguismo europeo (progetto oggi sostanzialmente in estinzione) che aveva un fondamentale dimensione politica, che riguardava le politiche di bilancio dell'Unione e degli stati, i progetti Socrates, Comenius, Erasmus e Leonardo per lo scambio di studenti, la possibilità di lavoro in paesi diversi dal proprio.

Discutevamo spesso di questo tema, e la risposta di Mollica, mentre sorrideva (e un po' sogghignava) era sempre: "sei proprio *Plato* Balboni". Lo disse anche 15 anni dopo, nel 2003, quando il Laboratorio Itals lo premiò nella prima edizione del riconoscimento "Una vita per l'italiano": il Rettore gli aveva consegnato l'immagine di Ca' Foscari in vetro e foglia d'oro, e lui ringraziò il rettore e il prof. *Plato* Balboni. Solo un amico lo notò e mi chiese come mai Mollica si fosse sbagliato.

Lasciamo la dimensione aneddotica e torniamo all'americanità glottodidattica di Tony Mollica. Ancora nell'ultima edizione del suo volume più noto Mollica (2018: 6) scrive:

Non abbiamo voluto abbinare le applicazioni glottodidattiche alle attività proposte dal *Common European Framework* [...] per lasciare al docente la scelta di inserire, adottare, adattare e integrare nelle sue lezioni giornaliere quelle attività che meglio si addicano al bagaglio linguistico dei discenti.

Tutto il volume, così come la vastissima produzione manualistica di Mollica, si rivolge a un *implied teacher* diverso da quello cui pensiamo in Europa: è l'insegnante americano, che prepara autonomamente i propri materiali didattici, costruisce i percorsi didattici senza dover tener conto delle certificazioni linguistiche con valore ufficiale e necessarie per la cittadinanza come per lo studio e il lavoro all'estero, certificazioni che fanno riferimento a sei livelli con indicatori (maniacoalmente, eccessivamente, inutilmente) precisi; l'unica realtà americana vagamente assimilabile ai sillabi europei è costituita dagli *AP Tests*, che interessano i pochi studenti delle scuole superiori che vogliono far valere la propria competenza linguistica come crediti al college: ma le indicazioni degli *AP Tests* sono ampie, generiche, sono "indicazioni" e non costituiscono certo un sillabo di cui tener conto. Ne consegue che il docente americano ha

una grande libertà (a meno che non gli venga tarpata dei programmi prestabiliti dal dipartimento) di creare i materiali come meglio crede.

Ecco quindi che i volumi ludolinguistici di Mollica, nonché le sue schede, le sue raccolte di attività disponibili gratuitamente in rete, sono raccolte di giochi di parole indipendenti da una logica didattica come quella europea, che si basa su manuali molto graduati nella sequenza degli input e degli obiettivi, della tipologia di attività ed esercizi, e che sono compilati da ampie equipe di specialisti. L'insegnante americano può servirsene come crede, l'insegnante europeo non li userebbe se non occasionalmente.

Nella prospettiva di Mollica (espressa in un'intervista che rappresenta il migliore riferimento per chi voglia sapere dalle sue parole che cosa intende per *ludolinguistica* o *recreational linguistics*) (Bernardini 2018), la sua proposta mira a motivare gli studenti attraverso la sfida, che è l'anima dell'attività didattica ludica e che *recreational*, qualcosa che interrompe la monotonia didattica con una sfida e con attività sorprendenti. Non c'è nelle sue moltissime pagine sul tema una discussione teorica né sulla natura della ludolinguistica, a parte una ricostruzione della sua storia, né sulla natura psicologica e psicomatetica della motivazione. E questo è profondamente americano: a Tony Mollica interessa poco riflettere sulle ragioni profonde di un meccanismo matetico, gli interessa sapere se funziona o non, e come farlo funzionare al meglio.

Certo, in America sono state elaborate fior fior di teorie edulinguistiche, sono state compilate opere collettanee fondamentali sulla *Educational Linguistics*, e Mollica lo sa bene: tra gli anni Settanta e Novanta ha raccolto nelle sue molte riviste interviste ai maggiori glottodidatti e psicologi americani, da Krashen alla Rivers, da Danesi alla Vallette, da Gardner alla Sauvignon<sup>1</sup>, ma del binomio del sottotitolo del volume dove ha raccolto le interviste, *Theory and Practice*, è il secondo polo a prevalere nettamente tra i 30 contributi raccolti nel volume.

Eppure Mollica l'"americano" ha raccolto successo ed allori onorifici più in Europa che in America. Certo, in America le sue molte riviste erano sedi editoriali ricercate, e il doppio mandato come presidente dell'American Association of the Teachers of Italian ne consolidò il prestigio, ma è in Italia che veniva invitato da molte università, è in Italia che riempiva le aule universitarie o delle associazioni che curano la formazione dei docenti. Forse perché le sue lezioni erano operative, in un panorama formativo in cui la linguistica educativa è spesso più "linguistica" che "educativa", in cui le dimensioni pedagogiche come l'inclusione, le metodologie a mediazione sociale, ecc. si traducono spesso in slogan affascinanti ma trascurano il "come si fa" che era il focus del discorso di Tony Mollica, l'americano. Il suo successo diretto, in aula, era dovuto anche al suo carattere di uomo sincero, che non era lì solo per mestiere, ma perché credeva fermamente in quello che proponeva, un formatore che era talmente innamorato delle sue proposte che regolarmente bisognava interromperlo, a fine lezione, perché avrebbe continuato per ore a condividere le sue attività ludolinguistiche, "sparandone" una dietro l'altra a velocità crescente per dare di più, di più.

E questa generosità (forse più calabrese che americana) rimane il ricordo più vivido di Tony Mollica in molti di quelli che hanno avuto la fortuna di conoscerlo.

## Riferimenti bibliografici

Bernardini, P., 2018, "Recreational Linguistics: A Pedagogical Method Created by Anthony Mollica to Motivate Students to Learn a Language", in *Italiano LinguaDue*, X (2), <https://doi.org/10.13130/2037-3597/11299>.

---

<sup>1</sup> L'ultima versione della raccolta è Mollica 2023.

Mollica, A., 2018, *Ludolinguistica. I giochi linguistici la didattica dell'italiano*, Loreto, ELI.  
Mollica, A., 2023, *Teaching and Learning Languages. Theory and Practice*, Padova, [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it).

## **L'intervista impossibile: da genere letterario a genere testuale per la didattica delle lingue**

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

### Abstract

The so-called “imaginary interview” offers an opportunity to present aspects of culture in the language classroom. This is achieved through the creation of an imaginary dialogue with a great historical figure from the past or from fiction. This technique is both entertaining and creative, while simultaneously developing the learners’ communicative and interactional competence. This paper will firstly trace the origins of the imaginary interview in the field of literature and media communication, with particular attention to the Italian context. It then examines the contribution of Anthony Mollica, who has proposed the use of the textual genre of the imaginary interview in language teaching and learning as an activity of recreational linguistics, offering numerous methodological and practical suggestions.

Keywords: imaginary interview; recreational linguistics; culture in language teaching

### **1. Introduzione**

La cosiddetta “intervista impossibile”, che nasce come genere letterario basato sulla creazione di un dialogo immaginario con un grande personaggio storico del passato o di finzione, rappresenta anche uno strumento divertente e originale per presentare aspetti della cultura della L2 nella classe di lingua, sviluppando allo stesso tempo la competenza linguistico-comunicativa e interazionale degli apprendenti.

Il ricorso all’intervista impossibile in ambito glottodidattico si deve ad Anthony Mollica, che ha colto la rilevanza di questo genere testuale per la didattica delle lingue e ne ha proposto l’utilizzo nel contesto dell’insegnamento linguistico, traendo ispirazione, come lui stesso ha affermato, da un programma radiofonico in onda in Italia negli anni 1974 e 1975. L’intervista impossibile viene menzionata, infatti, tra le numerose attività e tecniche didattiche comprese nella ludolinguistica, che può essere considerata a pieno titolo come un filone della glottodidattica, inaugurato da Mollica negli anni Settanta, con il suo saggio pionieristico *Games and Language Activities in the Italian High School Classroom* (1979) e definitivamente affermatosi grazie alla sua sintesi teorico-metodologica e applicativa offerta nel noto volume *Ludolinguistica e glottodidattica* del 2010.

Nella viva e cara memoria di Tony, ne ricordiamo con gratitudine la costante collaborazione al Master in Didattica dell’italiano L2 dell’Università Cattolica del Sacro Cuore e la presenza fondativa nel percorso di formazione specificamente dedicato alla ludolinguistica per l’insegnamento della lingua e della cultura italiana. Con i suoi esempi di interviste impossibili, che lo hanno impegnato negli ultimi anni di incessante e appassionato lavoro, insieme a numerose altre attività stimolanti e creative, ha coinvolto con entusiasmo generazioni di docenti e futuri insegnanti di lingue e di italiano L2 durante i suoi seminari di ludolinguistica presso l’Università Cattolica.

A Tony dedichiamo questo contributo, in cui vogliamo ripercorrere dapprima le origini dell'intervista impossibile nell'ambito della letteratura e della comunicazione mediatica, con particolare attenzione al contesto italiano, per poi illustrarne l'applicazione per l'insegnamento e apprendimento delle lingue.

## 2. L'intervista impossibile: genesi di un genere letterario

L'intervista impossibile è un tipo di testo che appartiene a un genere letterario chiamato "colloquio fantastico postumo", secondo la denominazione proposta da Donatella Boni. Con questo termine vengono identificati testi di carattere dialogico, pubblicati in forma autonoma, o chiaramente individuabili con una struttura autonoma all'interno di un testo narrativo, definiti come "dialoghi in prosa con pretesa giocoso-mimetica (ma in realtà di carattere fantastico) nei quali si costituisce uno scambio di battute tra o con protagonisti celebri non più in vita al momento della scrittura" (Boni 2009: 17).

Boni ricostruisce le origini e le caratteristiche di questo genere letterario, che attraversa le diverse epoche della letteratura occidentale dall'antica Grecia all'età contemporanea, e ne individua quattro differenti tipologie così denominate: conversazioni immaginarie, dialoghi dei morti, resoconti di apparizioni o verbali di sedute spiritiche e interviste impossibili.

La conversazione immaginaria ha come archetipo i dialoghi platonici, come quello tra Platone e il suo maestro Socrate nel *Fedone* o nel *Gorgia*, e prende il nome dalle *Imaginary Conversation* scritte da Walter Savage Landor a Londra tra il 1824 e il 1829, in cui l'autore mette in scena conversazioni che hanno come protagonisti personaggi famosi, come il dialogo tra Cicerone e suo fratello nella fase finale della vita dell'oratore o quello tra Machiavelli e Buonarroti (Boni 2009: 23-24, 84-100). Le opere possono riportare dialoghi tra interlocutori con diversi casi possibili, come segnala Boni (*ibidem*): un personaggio famoso del passato in conversazione con persone a lui contemporanee, come per esempio nelle *Disputationes Camaldolenses* di Cristoforo Landino (1480 circa), in cui Leon Battista Alberti incontra Lorenzo de' Medici, oppure nel caso del *Dialogo di Cristoforo Colombo e di Pietro Gutierrez* incluso nelle *Operette morali* di Leopardi (1824); una persona illustre che dialoga con un protagonista anonimo o di fantasia, come nel *Dialogo di Torquato Tasso e del suo Genio familiare* ancora nelle *Operette morali* di Leopardi; un dialogo tra interlocutori defunti, come nel *Ficino* di Torquato Tasso (1592-1593), in cui due grandi figure dell'Umanesimo fiorentino dialogano tra loro, Marsilio Ficino e Cristoforo Landino, entrambi morti alla fine del Quattrocento.

Il dialogo dei morti è caratterizzato, come sottogenere, dal "cronotopo dell'aldilà, pagano o cristiano, con personaggi che agiscono come anime che hanno abbandonato i loro corpi, insieme ai piaceri e alle incombenze della vita terrena" (Boni 2009: 25), e può coinvolgere solo figure storiche o anche mitologiche e letterarie. I *Dialoghi dei morti* di Luciano di Samosata (II sec. d.C.) sono all'origine di questa tipologia di colloquio fantastico postumo e in particolare di un filone satirico, di cui Boni ricorda come esempi di epoche successive lo *Iulis exclusus de coeli* (1517), un libello di Erasmo da Rotterdam contro il papa Giulio II, e la *Conversation de Lucien, Érasme et Rabelais dans les Champs-Élysées* (1765) di Voltaire sul tema della libertà di parola (Boni 2009: 102-111).

Nella terza forma del genere del colloquio fantastico postumo sono incluse due varianti, le apparizioni e le sedute spiritiche, accomunate dalla presenza di un dialogo tra uno spirito e una o più persone viventi (Boni 2009: 26-27, 115-116). Tra gli esempi di resoconti di apparizioni si può citare il *Somnium Scipionis*, la visione del nonno (Scipione Africano) e del padre (Lucio Emilio Paolo) avuta da Scipione l'Emiliano, con cui Cicerone conclude il *De*



*Repubblica* (54-51 a.C.), oppure il *Secretum* di Petrarca (1342-1343), in cui l'autore dialoga con Sant'Agostino. Le trascrizioni di sedute spiritiche, invece, sono legate in particolare alla nascita del movimento spiritista francese nell'Ottocento e trovano un esempio nei dialoghi con spiriti illustri riportati da Victor Hugo nei *Procès-verbaux des séances des tables parlantes à Jersey* (1853-1855). La situazione rituale delle sedute spiritiche è stata poi anche resa in modo comico e assurdo, come nell'esempio, ricordato da Boni (2009: 129-133), del dialogo tra Renzo Arbore e Roberto Benigni nei panni del fantasma di Dante Alighieri, messo in scena nel 1981 durante una trasmissione televisiva di Rai Due.

Le interviste impossibili, l'ultimo sottogenere dei colloqui fantastici postumi, oggetto di attenzione in questa sede, si afferma più recentemente rispetto agli altri tipi testuali, nel Novecento, ed è caratterizzato da un contesto generalmente realistico, diversamente dalle atmosfere cupe o dell'aldilà di altre tipologie, e dalla forma tipica dell'intervista giornalistica, che ne costituisce la specificità, evidenziando il contrasto tra fantastico e verosimile, come sottolinea Boni (2009: 28):

Il ritmo è generalmente serrato e si percepisce un contrasto tra il tono asciutto delle domande e quello più articolato delle risposte. Gli argomenti sono i più disparati, spesso riguardanti la biografia del personaggio, l'epoca in cui visse o l'attualità di chi scrive. Ciò che importa è comunque lo *scoop* implicito nel contatto con il protagonista non solo famoso, ma anche morto che concede l'intervista. Questa tipologia realizza con evidenza il contrasto tra forma attendibile e contenuto fittizio tipico del colloquio fantastico postumo.

In area anglofona il genere è chiamato *imaginary interview*, di cui un noto esempio è *Jonathan Swift: An Imaginary Interview* di Orwell: Orwell incontra Swift, mettendo a tema il valore del celebre romanzo dello scrittore, i *Gulliver Travels*, in un testo che lo stesso Orwell lesse durante una trasmissione radiofonica della BBC nel 1942 (Boni 2009: 139-142).

Il termine italiano "intervista impossibile" si ritrova nel titolo di uno scritto di Giovannino Guareschi, *Verdi ci ha detto: intervista impossibile al maestro* (1951), apparso sulla rivista satirica "Candido", diretta dallo stesso Guareschi, in cui l'autore vuole offrire una sorta di recensione alla riedizione dell'epistolario verdiano *Autobiografia dalla lettere*, in occasione dell'anniversario della morte del compositore, intervistando Verdi che risponde con citazioni tratte dalle sue lettere, come ricorda Boni (2009: 135-139).

Ma furono le famose *Interviste impossibili*, diffuse da un programma radiofonico della Rai negli anni Settanta, che "consacrarono nel nostro paese la denominazione di questa tipologia di colloqui fantastici postumi" (Boni 2009: 28).

"I maggiori scrittori e intellettuali italiani" sono "come inviati speciali sguinzagliati sulle tracce dei grandi del passato", come scrive Lorenzo Pavolini (2006: IX) nell'introduzione al volume che raccoglie in edizione integrale le ottantadue interviste impossibili realizzate per la trasmissione ideata dalla Rai, messa in onda in un primo ciclo sul Secondo Programma della Rai nel 1974 e in un secondo ciclo sul Programma Nazionale nel 1975 (secondo i nomi di allora di Radio 2 e Radio 1)<sup>1</sup>.

Nella nota introduttiva ai testi raccolti nei due volumi dell'edizione Bompiani del 1975 e 1976, il nuovo format radiofonico è stato definito come "un affascinante modulo da riempire, un solidissimo attrezzo per acrobazie mentali" (Arbasino *et al.* 1976), una sorta di gioco, che è così descritto da Pavolini (2006: IX):

---

<sup>1</sup> Oltre al volume con le trascrizioni, quasi tutte le interviste sono disponibili su YouTube e, naturalmente, sul sito dell'archivio Teche Rai (<https://www.teche.rai.it/programmi/le-interviste-impossibili/>, 20/05/2024).

Un gioco che come regola fondamentale imponeva all'autore di registrare il dialogo in studio prestando la propria voce all'intervistatore, calando quindi una parte reale di se stesso nell'incontro, di fronte a un attore che recitava le risposte immaginate. In questa scelta, a detta di tutti coloro che diedero vita all'iniziativa, risiede la vera "trovata" delle *Interviste impossibili*.

L'idea nacque durante una conversazione tra il drammaturgo Diego Fabbri e il regista e critico Adriano Magli alla fine degli anni Sessanta, nel periodo in cui Magli lavorava alla televisione; ma poi quando Magli passò ai programmi radio il progetto non fu realizzato. Fu ripreso qualche anno dopo nell'ambito di un gruppo di lavoro del Servizio Prosa radiofonica della RAI, costituito da Lidia Motta, Sandro D'Amico e Roberta Carlotto, che iniziarono a raccogliere l'adesione dei grandi scrittori del tempo, in molti entusiasti dell'espedito comunicativo attraverso il mezzo della radio, come racconta Pavolini (2006: XII-XIII):

[...] Roberta Carlotto alzò il telefono e incassò un "ci penserò" da Calvino. Sandro D'Amico tornò da Milano con l'adesione convinta di Umberto Eco. Lidia Motta ricevette da Sermonti il copione dell'intervista a Marco Aurelio e ne fu entusiasta. "La cosa prese subito fuoco e gli scrittori scoprirono che le *Interviste impossibili* erano un modo di dire un sacco di cose che in un elzeviro, in una commedia, in un libro non potevano dire ... Fu l'episodio che fece spillare una sorgente da qualcuno che prima si rifiutava di utilizzare questo mezzo, quasi lo disprezzasse", ricorda D'Amico, il quale in breve allargò la partita ad Alberto Arbasino, Guido Ceronetti, Edoardo Sanguineti [...]. Roberta Carlotto pensò a Paolo Portoghesi, Nelo Risi, e soprattutto cominciò a ricevere i copioni di Giorgio Manganelli, che aveva incontrato nei suoi esordi da traduttore in Feltrinelli: dopo una prima intervista a Dickens si dichiarò pronto a scriverne anche una a settimana [...]. Lidia Motta si impegnò a convincere il suo ex professore di italiano alla Cattolica, Luigi Santucci, ed estese l'invito anche ad alcuni suoi "collegli letterati", cioè scrittori che lavoravano in Rai come Giulio Cattaneo, Andrea Camilleri, Raffaele La Capria, Renzo Rosso [...].

Il prototipo delle interviste fu scritto e realizzato, dunque, da Vittorio Sermonti, che incontrò Marco Aurelio, interpretato da Carmelo Bene. Dall'ascolto di questa intervista da parte del gruppo degli ideatori si consolidò il pensiero che dovesse essere lo scrittore stesso con la sua voce a porre le domande al personaggio interpretato da un attore, così da accentuare la dimensione dell'impossibile e del fantastico in contrasto con la realtà dell'intervistatore:

Il contrasto tra la realtà di una voce non impostata con tutte le sue incertezze e passi falsi, e l'artificio assoluto dell'attore, si accorda al caso di questi incontri impossibili rafforzando l'asimmetria comunicativa che è già propria di ogni intervista, dove uno è persona che domanda e l'altro *fa* il personaggio che risponde (Pavolini 2006: XIV-XV).

Italo Calvino, però, nell'intervista all'uomo di Neanderthal, non volle interpretare se stesso e fu sostituito dallo stesso Sermonti; poi cambiò idea e, nell'altra sua intervista, interpretò il dialogo con il re azteco Montezuma. Solo Leonardo Sciascia non accettò mai di andare in onda e la sua intervista a Maria Sofia regina di Napoli non si fece; fu realizzata diversi anni dopo da Andrea Camilleri, in occasione di un ciclo di repliche, con il permesso degli eredi di Sciascia. Tra gli intervistati compaiono figure della storia, della cultura, della scienza, dell'arte e della letteratura di varie epoche del passato, tra cui, insieme ai nomi già citati, ricordiamo per esempio Attila, Giulio Cesare, Attilio Regolo, Bismarck, Caterina di Russia, Marco Polo, Giovanna d'Arco, Pitagora, Socrate, Fedro, Tacito, Freud, Flaubert, Wilde, Carducci, Verga, D'Annunzio, Pascoli, Bernini, Borromini, Mozart, Picasso ...

Dopo i due cicli radiofonici il programma si fermò per il "troppo successo", come scrive Pavolini (2006: XXII): "la tenuta critica di certe industrie culturali italiane, la rapida disfatta dei criteri di merito di fronte alle pressioni di origine varia suggerirono per primi agli

organizzatori, ormai sommersi dalle centinaia di interviste scritte dai professori di liceo di mezza Italia, l'opportunità di fermarsi".

Alla trasmissione seguirono le pubblicazioni delle interviste da parte di alcuni autori, che "rimasero affezionati alle proprie creazioni e ritennero che il pubblico avrebbe gradito ritrovarle in riedizioni successive" (Boni 2009: 78): Italo Calvino e Umberto Eco inserirono le loro interviste in miscellanee, mentre altri scrittori, come Raffaele La Capria, Luigi Malerba, Giorgio Manganelli e Maria Luisa Spaziani, ripresero le loro interviste in opere dedicate al genere<sup>2</sup>.

Il genere delle interviste impossibili si è sviluppato poi, oltre che nei copioni radiofonici, in libri, giornali, riviste e anche attraverso altri supporti quali la televisione, il teatro o gli strumenti digitali. Alla finalità letteraria e artistica e anche celebrativa delle interviste impossibili, si è aggiunta quella commerciale e promozionale: le interviste impossibili possono essere proposte in occasioni di celebrazioni di ricorrenze legate a figure illustri del passato oppure possono essere ancorate a iniziative di promozioni editoriali, di eventi o luoghi culturali (Boni 2009: 81-84, 2017; Gallerani 2022: 88-95). Ricordiamo a titolo esemplificativo alcuni esempi.

Nel 2005 la collezione de *I grandi romanzi dell'Ottocento*, pubblicata da *La Repubblica* è stata sostenuta da una campagna di spot radiofonici con le voci degli autori (Boni 2009: 82-83). Nel 2007, per una pubblicazione enciclopedica sul Risorgimento italiano, "L'Espresso" ha realizzato la campagna pubblicitaria "Risorgimento: senza, non ci saremmo" in rete sul sito *Second Life*: "Garibaldi, Mazzini, Cavour e Vittorio Emanuele II erano stati convocati per tre giorni sull'isola virtuale di Ibridarte per raccontare se stessi e per discutere sull'attualità italiana del ventunesimo secolo", come ricorda Boni (2009: 83); i "simulacri digitali" dei quattro protagonisti erano "gli avatar di altrettanti esperti storici, che garantivano sulla qualità dei contenuti" in risposta alle domande degli avatar degli utenti. L'edizione dell'*Enciclopedia filosofica* di Bompiani per il "Corriere della Sera" nel 2010 è stata accompagnata dall'uscita settimanale de *Le interviste immaginarie* con i grandi filosofi del passato realizzate da pensatori contemporanei come Dario Antiseri, Remo Bodei, Umberto Eco, Giulio Giorello, Giacomo Marramao, Emanuele Severino, Salvatore Veca (Boni 2017; Gallerani 2022: 84).

Per una mostra su Ulisse, *Ulisse. L'arte e il mito*, realizzata a Forlì nel 2020, "l'eroe è incontrato a Itaca, tra negozietti che vendono souvenir e action figure dei suoi compagni" e viene intervistato vicino alla sua abitazione lungo il mare (Gallerani 2022: 84)<sup>3</sup>.

Un altro caso di uso del genere delle interviste impossibili come supporto a esposizioni museali è stato proposto nel 2022 dall'Associazione MUS.E, attiva nella valorizzazione del patrimonio dei Musei Civici Fiorentini, che ha realizzato una serie di podcast con sei "interviste impossibili" ad altrettanti artisti del Novecento, le cui opere sono conservate al Museo Novecento di Firenze: le interviste a Gino Severini, Severo Pozzati, Arturo Martini, Renato Paresce, Giorgio de Chirico e Filippo de Pisis "trovano le loro fonti negli stessi scritti degli artisti, nelle loro autobiografie, nelle loro lettere, nei loro ricordi e nei loro pensieri", come si legge sul sito dell'Associazione<sup>4</sup>.

Tra i volumi che raccolgono interviste impossibili di recente pubblicazione, possiamo menzionare poi, per esempio, il volume di Vladimiro D'Acunto *Interviste impossibili*: l'autore, traendo ispirazione dalla lettura delle interviste proposte dalla Rai, come lui stesso racconta, riporta l'incontro con venticinque famosi personaggi della storia, tra cui Frida Khalo, Pasolini,

<sup>2</sup> Si veda ad esempio La Capria 2016, Malerba 1997, Manganelli 1997 e Spaziani 1992.

<sup>3</sup> L'intervista dal titolo *Quella volta che ho intervistato Ulisse* è riportata sul sito dei Musei San Domenico di Forlì (<https://mostremuseisandomenico.it/news/quella-volta-che-ho-intervistato-ulisse/>, 20/05/2024).

<sup>4</sup> Le interviste sono disponibili gratuitamente sulle principali piattaforme di ascolto online e sul sito dell'Associazione (<https://musefirenze.it/podcast-interviste-impossibili-artisti-novecento/>, 20/05/2024).

Ottaviano Augusto, Leonardo da Vinci, Modigliani, ecc., intervistati “sulla base di eventi, vicende, aforismi e opinioni degli stessi, del tutto reali” (D’Acunto 2011: 1).

Un altro esempio è il lavoro di Roberto Mutti, che, a partire dall’idea di una rubrica nata per un mensile di fotografia, ha pubblicato un volume, usando l’“espediente retorico delle interviste impossibili” per dialogare con ventuno maestri della storia della fotografia, come si legge nella sua introduzione al lavoro (Mutti 2022).

Tra i protagonisti delle interviste impossibili, insieme a figure della storia o personaggi mitologici, possono comparire anche oggetti o altri elementi della realtà. Gallerani (2022: 72-73) ricorda come prime forme di questo genere le interviste di Mario Carli e di Primo Levi: lo scrittore futurista Mario Carli pubblica sulla rivista “L’Italia futurista” una *Intervista con un Caproni*, “marca di aeroplani da guerra della Prima guerra mondiale progettati dall’ingegnere Giovanni Battista Caproni”; Primo Levi scrisse, invece, delle interviste dedicate agli animali – una formica alata, una talpa, una giraffa, un gabbiano, un ragno ed il bacillo *escherichia coli* – pubblicate tra il 1986 e il 1987 nella rubrica “Zoo immaginario” sulla rivista “Airone”. Questa idea viene riproposta in tempi recenti, come segnala Gallerani (2022: 72): Giovanni Destro Bisol e Marco Capocasa, due studiosi di antropologia, hanno pubblicato nel 2018 il volume *Intervista impossibile al DNA: storia di scienza e umanità*, in cui, ricorrendo all’ “artificio letterario” delle interviste impossibili, scrivono un’intervista “con chi è in grado di raccontare la storia più lunga del mondo, quella che va dalla comparsa dei primi batteri, avvenuta miliardi di anni fa, fino ai giorni nostri” e danno “voce e pensieri a una molecola”, come riportano nell’introduzione (Destro Bisol e Capocasa 2018); un altro esempio è quello di Luca Cozzuto, che, nel periodo della pandemia di Covid 19, ha immaginato “un’intervista al Coronavirus” pubblicata su un blog nel 2020 (Cozzuto 2020).

Il ricorso all’intervista impossibile può avere anche una finalità didattica; il genere viene proposto, infatti, nelle scuole come strumento per trattare in modo ludico e coinvolgente contenuti delle discipline umanistiche (Boni 2009: 28).

In una sezione dedicata alla scuola e in particolare alla materia della storia, sul sito della rivista “Focus Junior”, ad esempio, sono riportate “interviste immaginarie” a personaggi famosi, come Cleopatra, Mozart, Goffredo Mameli, Madre Teresa di Calcutta o Dante Alighieri, quest’ultimo intervistato in occasione della terza edizione del Dantedì, la Giornata nazionale dedicata a Dante istituita dal Ministero della Cultura nel 2020<sup>5</sup>.

Un altro esempio è rappresentato da un percorso didattico presente sulla piattaforma dell’Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire), realizzato da una docente di scuola secondaria di primo grado nell’ambito delle discipline di italiano e storia: l’attività prevede una fase in cui l’insegnante seleziona informazioni e fonti storiche e le rende disponibili agli studenti, che, attraverso lo studio delle fonti, devono creare a gruppi un’“intervista impossibile” a Carlo Magno, successivamente oggetto di drammatizzazione<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Le interviste citate, redatte dalla giornalista Maria Leonarda Leone, sono le seguenti: *Intervista immaginaria a Cleopatra: l’ultimo faraone dell’Antico Egitto*, 19 gennaio 2024 (<https://www.focusjunior.it/scuola/storia/cleopatra/>, 20/05/2024); *Mozart Wolfgang Amadeus: intervista immaginaria a una rockstar d’altri tempi*, 28 gennaio 2021 (<https://www.focusjunior.it/scuola/storia/wolfgang-amadeus-mozart/>, 20/05/2024); *Intervista immaginaria a Goffredo Mameli, l’autore di Fratelli d’Italia*, 21 febbraio 2024 (<https://www.focusjunior.it/scuola/storia/goffredo-mameli-lautore-dellinno-ditalia/>, 20/05/2024); *Madre Teresa di Calcutta: intervista immaginaria alla “matita nelle mani di Dio”*, 10 aprile 2020 (<https://www.focusjunior.it/scuola/storia/madre-teresa-di-calcutta/>, 20/05/2024); *Intervista immaginaria a Dante Alighieri, la star del Dantedì*, 25 marzo 2022, (<https://www.focusjunior.it/scuola/storia/dantealighieri-dantedi-25-marzo/>, 20/05/2024).

<sup>6</sup> Le fasi dell’attività didattica sono illustrate al seguente link: <https://innovazione.indire.it/rvi/intervista-impossibile-a-carlo-magno-i>, 20/05/2024.

## 2. L'intervista impossibile nella didattica delle lingue

Nella sua funzione didattica ed educativa, l'intervista impossibile viene proposta da Mollica (2020: 109-117) nell'ambito della didattica delle lingue come un'attività di carattere ludolinguistico.

Lo studioso, ricordando il format del programma radiofonico della Rai e riconoscendo il valore della forma dialogica dell'intervista per la diffusione di informazioni, sottolinea l'utilità di tale genere di testo per la classe di lingua. Riferendosi al contesto della didattica dell'italiano L2, considera l'intervista impossibile come “un'attività piacevole e interessante per introdurre lingua e cultura nella classe d'italiano” (Mollica 2020: 120): così scrive in *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività*, il terzo dei tre manuali di ludolinguistica pubblicati tra il 2019 e il 2020, che si collocano in continuità con il citato volume *Ludolinguistica e glottodidattica* del 2010, offrendo proposte didattiche destinate in particolare all'insegnamento dell'italiano e nello stesso tempo ampliando e aggiornando i contenuti, come nel caso dell'attività dell'intervista impossibile.

L'idea di ricorrere all'intervista impossibile nella didattica delle lingue è menzionata da Mollica sin dal primo numero di “Mosaic”, la rivista da lui diretta, nella rubrica *Teaching Culture in a North American Context*, pensata per fornire ai docenti informazioni e suggerimenti glottodidattici per introdurre nella classe di lingua temi culturali legati a ricorrenze e festività. Nel primo articolo, dedicato alla festa di Halloween, tra le “student initiated activities”, viene proposto di chiedere agli studenti di intervistare una strega, a partire dalle informazioni precedentemente fornite dall'insegnante e riportate nel testo (Mollica 1993: 21):

Ask one of your classmates to play the role of the witch. Imagine you are a reporter. Interview the “witch” and obtain from her as much information as possible on the origin of Halloween. (For an effective interview, the “witch” will have to be familiar with the historical information about Halloween provided in the above paragraphs).

Un'altra intervista, di carattere umoristico, può essere fatta al personaggio della famosa leggenda di Halloween, Jack-o'-Lantern: “Interview Jack-o'-Lantern. Try to find out what trick he played on the devil. Make the interview as humorous as possible” (*ibidem*).

L'intervista alla strega viene pubblicata poi nel 1996 nella stessa rubrica, in un articolo scritto da Mollica insieme a Marjolaine Séguin, Raffaella Maignushca e Natalia Valenzuela, che si sono occupate della redazione del testo rispettivamente in lingua francese, italiana e spagnola (Mollica et al. 1998a)<sup>7</sup>.

I tre testi delle interviste, che sono seguiti da indicazioni per attività didattiche sul tema della festa di Halloween, contengono informazioni sulla festa ma anche elementi umoristici, come osserva Mollica (1998a: 417):

The three dialogues [...] contain some interesting “twists”:  
 the French Witch threatens to turn our intrepid journalist into a rabbit!...  
 the Italian Witch is in North America as part of an ANSI delegation (the National Association of Italian Witches!) ... and complains about the working conditions ...  
 the Spanish interviewer is ill-at-ease for interviewing a Witch for the first time ...

<sup>7</sup> L'*Intervista a una strega* è stata ripubblicata nel volume *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività* (Mollica 2020: 110-113).

In riferimento all'*Intervista a una strega* di Maiguashca, lo studioso fa notare successivamente come l'insegnante possa includere nelle interviste aspetti delle diverse culture, favorendo l'apertura alla dimensione interculturale (Mollica 2020: 113-114): Maiguashca "presenta la cultura tale e quale" e "la cultura italiana non è superiore a quella nordamericana, né quella nordamericana è superiore a quella italiana"; sono inclusi aspetti "che fanno parte della vita 'quotidiana' italiana", come le "lamentele della Strega" sulle "condizioni di lavoro, possibili scioperi".

L'intervista impossibile come attività per gli studenti può diventare, dunque, "interessante e istruttiva", come osserva Mollica (2020: 110), poiché "costringe" gli apprendenti "a fare delle ricerche sia su Internet sia in biblioteca" su personaggi famosi o temi della cultura legata alla lingua oggetto di apprendimento, per poi usare la lingua in una situazione dialogica.

Un'intervista impossibile preparata dal docente rappresenta, invece, un possibile input testuale per una unità didattica nella classe di lingua, con la finalità di fornire informazioni e contenuti culturali e nello stesso tempo sviluppare la competenza linguistico-comunicativa dell'apprendente<sup>8</sup>.

In diversi numeri della rivista "Mosaic", tra il 1994 e il 1997, Mollica propone altre interviste impossibili a vari personaggi legati ad altrettante festività: un'intervista a un Padre Pellegrino, in lingua inglese, per ricordare le origini del *Thanksgiving Day* (Mollica 1998b); un'intervista a Anna Jarvis, cui si deve l'istituzione della Festa della Mamma negli Stati Uniti, per scoprire le origini di questa festa in lingua inglese (Mollica, Sterling 1998); un'intervista a Cupido, il dio dell'amore, secondo la mitologia romana, per parlare della festa di San Valentino, in lingua inglese, francese e spagnola (Mollica et al. 1998b).

Nel 2022 Mollica inizia poi una collaborazione con la Società Dante Alighieri per la rubrica "Giochiamo con le parole", da lui curata e pubblicata nella sezione "Educazione" del blog di Dante Global: per ogni uscita è presente un'intervista impossibile legata a festività e celebrazioni, seguita da attività di ludolinguistica per la didattica della lingua e cultura italiana, "che hanno lo scopo di divertire ed educare", come scrive Mollica nell'introduzione alle schede didattiche dei numeri della rubrica. Tutti i testi e le attività sono stati creati e realizzati da Mollica appositamente per la rubrica, anche nel caso delle uniche due interviste precedentemente ideate, quelle a una strega e a Cupido, completamente riviste per la nuova pubblicazione. Presentiamo di seguito le interviste proposte da agosto 2022 fino all'ultima di maggio 2023 (Mollica 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d)<sup>9</sup>:

- in agosto in occasione della Festa di Ferragosto e della Festa dell'Assunzione viene intervistato "l'imperatore romano Ottaviano Augusto", promotore delle *Feriae Augusti*, espressione latina da cui deriva "la voce *Ferragosto*";
- il numero di settembre, che ha per titolo "Promuovere l'italiano con Dante", vuole "ricordare la morte di Dante Alighieri (13 settembre 1321)" con un'intervista al "Sommo Poeta";
- nel mese di ottobre, per la celebrazione della festa di Halloween, viene ripresa l'idea dell'intervista alla strega, riscritta e riproposta con nuove attività ludiche;
- in novembre per la "ricorrenza della nascita di Carlo Collodi (24 novembre 1826)" è la volta di Pinocchio, che racconta del suo "creatore Carlo Lorenzini, meglio conosciuto come Carlo Collodi";

<sup>8</sup> Sul concetto di unità didattica si veda Balboni (2015: 151-158).

<sup>9</sup> Le schede didattiche, che riportano un'intervista impossibile e le attività ad essa correlate, sono in formato pdf scaricabile e stampabile. Le citazioni riportate sono tratte dalle schede dei diversi numeri della rubrica.

- il mese di dicembre, in occasione del Natale, offre un'intervista a "Babbo Natale sulla sua esistenza", prendendo spunto dal celebre "editoriale apparso sul 'New York Sun', il 21 settembre 1897", in cui un giornalista rispose a una lettera di una bambina affermando che "Babbo Natale esiste [...] così come esistono l'amore, la generosità e la devozione [...]";
- in gennaio lo studioso ricorda Federico Fellini, nell'"anniversario della nascita del regista romagnolo (20 gennaio 1920)", ringraziando il "nipote, Vincenzo Mollica" per "aver condiviso alcuni aneddoti del grande regista" che sono stati inclusi nell'intervista;
- a febbraio, "per festeggiare la Festa di San Valentino" viene ripresentata l'intervista a Cupido, con un nuovo testo in italiano;
- in marzo Mollica, per l'anniversario della nascita (6 marzo 1475), incontra Michelangelo Buonarroti, che racconta del periodo rinascimentale e delle sue opere, il "David, il Mosè, la Pietà e gli affreschi della Cappella Sistina", anche attraverso i commenti del Vasari;
- nel mese di maggio viene ripercorsa la vita di Rita Levi Montalcini, per la ricorrenza della nascita (22 aprile 1909), attraverso un'intervista che contiene a sua volta "estratti di interviste e pubblicazioni varie".

A partire dal testo dell'intervista impossibile possono essere create attività per lavorare sul lessico presente nel testo e legato al tema trattato (Mollica 2020: 114); il dialogo, infatti, è "utile per la contestualizzazione del lessico", come segnala Mollica nell'introduzione alle schede della rubrica del blog di Dante Global. Lo studioso propone tecniche di ludolinguistica come il cruciverba, il crucipuzzle, il labirinto, l'anagramma, l'abbinamento, ecc.; riportiamo, a titolo esemplificativo, un cruciverba (Fig. 1), che contiene alcune parole del campo dell'arte e della cultura tratte dall'intervista a Michelangelo (Mollica 2023c), e un crucipuzzle (Fig. 2), che segue all'intervista alla Strega per la festa di Halloween (Mollica 2022c) e nasconde un detto di Totò ("Il coraggio ce l'ho. È la paura che mi frega"):



**DAN II-0**  
Lingua e Cultura Italiana

**SCHEDA 4 Il cruciverba**  
Inserisci nelle caselle del cruciverba alcune parole tratte dall'intervista con Michelangelo.

**Sostantivi**

- ACCADEMIA
- ARCHITETTO
- ARTE
- CARRIERA
- CONTRIBUTO
- LETTERATURA
- MARMO
- PITTORE
- POETA
- RINASCIMENTO
- SCIENZIATO
- SCRITTORE
- SCULTORE

**Aggettivi**

- ARTISTICO
- CULTURALE
- FIORENTINO
- FRUTTUOSO
- STORICO
- STUDIOSO

**Verbo**

- SCOLPIRE

Fig. 1 Cruciverba con parole del campo dell'arte e della cultura

**DAN II-0**  
Lingua e Cultura Italiana

**SCHEDA 2 Il crucipuzzle**  
Trova nel crucipuzzle le parole corrispondenti alle immagini. Le lettere rimaste danno un detto dell'indimenticabile comico napoletano Antonio de Curtis (in arte, Totò).

**I E L A F O I C H O O R**  
**A G L E I R F A G L R T**  
**I O S L T A L U L C E R**  
**A T C T E L D E G S N E**  
**A M E O O M R L T E O N**  
**A P S W S T A R A S T T**  
**S C E A S T E R C C T U**  
**L E C I T G U H A H A N**  
**N O P U A N E M A C G O**  
**È I L A Z L A A E N P A**  
**P U R A E C H F E M U I**  
**B U S T A N R E T N A L**  
**F R R M A S C H E R A E**  
**G O P A U R A P O C S A**

-----  
-----  
-----

Fig. 2 Crucipuzzle con detto di Totò nascosto

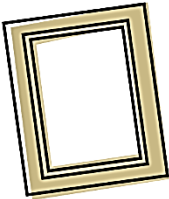

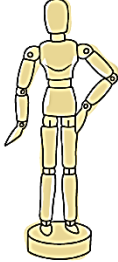


Un'intervista può essere letta oppure essere utilizzata “per un'attività di ascolto” (Mollica 2020: 120), per sviluppare la competenza di ricezione e veicolare la conoscenza di contenuti culturali.

Il dialogo proposto può rappresentare anche un'occasione “per esercitare la conversazione”, come sottolinea Mollica nella presentazione delle schede didattiche realizzate per il blog della Società Dante Alighieri.

Considerando l'utilità delle interviste impossibili “per presentare personaggi famosi che discutono le loro opere”, inoltre, si può dare agli studenti “l'opportunità di fare delle domande” invece di dover sempre rispondere ad esse (Mollica 2020: 119). Nella seguente attività (Fig. 3), ad esempio, tratta dalla scheda con l'intervista a Michelangelo (Mollica 2023c), si chiede allo studente di scegliere un personaggio del Rinascimento italiano, tra alcuni elencati, e di porre cinque domande su vita e opere:

**SCHEDA 7 Le domande impossibili**  
Scegli uno dei personaggi seguenti e fai cinque domande sulla loro vita o sulle loro opere.

1. Ludovico Ariosto	6. Niccolò Machiavelli
2. Sandro Botticelli	7. Raffaello Sanzio
3. Leonardo da Vinci	8. Pier Soderini
4. Galileo Galilei	9. Torquato Tasso
5. Francesco Guicciardini	10. Tiziano Vecellio

Fig. 3 Scheda per la selezione dei personaggi famosi

Un'altra attività consiste nel proporre agli studenti di recitare il dialogo tra intervistatore e intervistato o di mettere in scena l'intervista e videoregistrarla, scegliendo attori, regista, produttore ecc. e stimolando l'uso della lingua target tra gli apprendenti durante la preparazione del lavoro. Così scrive Mollica nel 1998:

Teachers may want to involve their students by having them act out the “interview” or even ask a group of students to videotape it. The latter activity would enlist the participation of a larger group since it would involve “actors”, “directors”, “stagehands”, “producers” in the video production. Students should be encouraged to use the target language during the staging or production of the “interview” (Mollica 1998a: 414).

Nel volume *Ludolinguistica: parlare e scrivere con creatività*, lo studioso fornisce anche alcuni suggerimenti per l'intervistatore (Mollica 2020: 110): occorre “scegliere un personaggio interessante”, che può essere vivente o anche fittizio; l'argomento su cui porre le domande deve “interessare l'ascoltatore o il lettore”; le domande “devono essere brevi e concise” e si dovrebbero “evitare le domande a cui l'intervistato può rispondere con un semplice

si o no”; nel porre domande, “l’intervistatore può prendere spunto, per la domanda successiva, dalla risposta precedente, rendendo l’intervista più “naturale”.

Per rendere un’intervista più interessante e divertente, inoltre, nelle riposte dell’intervistato possono essere inseriti racconti di aneddoti: Giuseppe Verdi, per esempio, potrebbe raccontare il dialogo con una signora che vuole avere da lui “un’opinione sulla voce della figlia” (Mollica 2020: 120-121).

Se l’intervista viene redatta per iscritto, occorre includere, se necessario, dei commenti che descrivano l’atteggiamento del parlante, la reazione dell’intervistato alle domande o anche la modalità espressiva dell’intervistatore nel porre una domanda; si possono aggiungere commenti come “sorridente, compiaciuto, soddisfatto ecc.” (Mollica 2020: 110). Il seguente estratto dell’intervista a Cupido esemplifica questa strategia nel commento ad alcuni passaggi del discorso di Cupido (“mortificato”, “cambiando discorso e tono”) e nella specificazione dell’atteggiamento di Mollica in qualità di intervistatore (“sorridente”), evidenziati in corsivo:

Cupido: Devo confessarle che ho avuto molti successi [...] con l’unione di alcune coppie famose. Lei non può immaginare, però, che guai ho passato con alcune coppie che ho colpito con frecce sbagliate (*mortificato*). Quando penso all’episodio di Paolo Malatesta e Francesca da Rimini che il Sommo Poeta, Dante, descrive nel Canto V dell’Inferno... o all’amore tra Enea e Didone, descritto da Virgilio nell’Eneide, sento qualche rimorso. (*cambiando discorso e tono per evitare di continuare una conversazione che non gli piace*) Ma non voleva chiedermi le origini della festa?  
Mollica: (*sorridente*) Infatti... Qual è l’origine di questa festa?

Le interviste proposte da Mollica possono essere utilizzate nella forma originale o possono essere adattate dal docente di lingua; per esempio, si può procedere alla condensazione del testo per diminuirne l’estensione o si può modificare il testo per ridurne la complessità linguistica, in base al livello di competenza linguistica degli apprendenti. Anche le attività didattiche correlate alle interviste si presentano come suggerimenti da calibrare in relazione al livello di competenza e ai bisogni linguistico-comunicativi dell’apprendente.

L’insegnante può anche decidere di didattizzare un’intervista impossibile di carattere letterario, adattando il testo, se necessario, attraverso un intervento di semplificazione o facilitazione con glosse lessicali (Gilardoni 2011).

Nello scenario attuale dell’innovazione tecnologica, con la presenza di applicazioni e strumenti di Intelligenza Artificiale, si può prevedere anche di simulare un’intervista impossibile grazie ai chatbot. Lo studente, per esempio, può interagire con un chatbot, come ChatGPT o Gemini, chiedendogli di assumere il ruolo di un personaggio del passato; potrà cogliere poi possibili “allucinazioni”, confrontando le risposte ottenute con quanto appreso nello studio o con fonti ufficiali come i libri di testo (Galimberti 2024).

#### 4. Riflessioni conclusive

Dopo aver ripercorso, pur sinteticamente, la storia del genere letterario dell’intervista impossibile, abbiamo potuto evidenziare il ruolo di questo sottogenere del colloquio fantastico postumo nel contesto dell’apprendimento e dell’insegnamento linguistico, grazie al contributo di Mollica, che ne ha mostrato la rilevanza come genere testuale e discorsivo nel quadro della ludolinguistica applicata alla glottodidattica.

A partire dall’ampia riflessione metodologica di Mollica e dai suoi numerosi suggerimenti e proposte pratico-operative, è emerso come il ricorso all’intervista impossibile con funzione didattica enfatizzi il binomio lingua e cultura nella classe di lingua, in relazione

ai tre poli dell'azione glottodidattica, ossia l'oggetto di insegnamento/apprendimento e i due protagonisti del rapporto glottodidattico, l'insegnante di lingua e l'apprendente (Freddi 1994: 1-4; Balboni 2008: 12-14).

L'intervista impossibile come input testuale di una unità didattica consente all'insegnante di lingua di trasmettere contenuti e informazioni culturali in modo ludico e coinvolgente, attraverso una narrazione dialogica che può includere vita e opere di personaggi della letteratura, dell'arte, della scienza, del pensiero, fatti storici e sociali legati anche a personaggi fittizi, selezionando elementi rilevanti per la didattica di una determinata lingua e cultura oggetto di apprendimento. Nella prospettiva dell'apprendente l'intervista impossibile rappresenta anche un possibile output testuale, che motiva lo studente ad usare la lingua per comunicare in modo creativo, appropriandosi di elementi storici e culturali riferiti al paese della lingua che sta imparando.

Con le interviste impossibili, dunque, la cultura entra nella classe di lingua, in modo attualizzato e contestualizzato, così da avvicinare l'apprendente alla storia e alla cultura del paese della lingua da acquisire in una dimensione ludica e originale.

### Riferimenti bibliografici

- Arbasino A. *et al.*, 1976, *Nuove interviste impossibili*, Milano, Bompiani.
- Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Quarta edizione, Torino, UTET Università.
- Balboni P.E., 2008, *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- Boni D., 2017, *Dalle interviste impossibili al "social fantastico postumo". Evoluzioni materiali e virtuali di un genere letterario*, <https://www.linkedin.com/pulse/dalle-interviste-impossibili-al-social-fantastico-postumo-boni/> (20/05/2024).
- Boni D., 2009, *Discorsi dell'altro mondo. Nascita e metamorfosi del colloquio fantastico postumo*, Verona, Ombre corte.
- Cozzuto L., 2020, "Intervista al Coronavirus", in *Medium*, 17 marzo, <https://lucacozzuto.medium.com/intervista-al-coronavirus-5c6b42fef73c> (20/05/2024).
- D'Acunto V., 2011, *Interviste impossibili*, Viterbo, Archeoares.
- Destro Bisol G., Capocasa M., 2018, *Intervista impossibile al DNA: storia di scienza e umanità*, Bologna, Il Mulino.
- Freddi G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET.
- Galimberti A., 2024, "Intelligenza Artificiale e didattica delle lingue", in *SeLM – Scuola e Lingue Moderne*, 1, 3, pp. 33-37.
- Gallerani G.M., 2022, *L'intervista immaginata: da genere mediatico a invenzione letteraria*, Firenze, Firenze University Press,.
- Gilardoni S., 2011, "La letteratura italiana facilitata per stranieri: tra semplificazione e comunicazione del significato in italiano L2", in Bosisio C. (a cura di) *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiagli*, Firenze, Le Monnier, pp. 299-306.
- La Capria R., 2016, *Interviste con alieni*, Milano, Damiani Editore.
- Malerba L., 1997, *Interviste impossibili*, Milano/Lecce, Lupetti/Manni.
- Manganelli G., 1997, *Le interviste impossibili*, Milano Adelphi.
- Mollica A., 2023a, "Federico Fellini", in *Giochiamo con le parole!*, gennaio, Dante Blog, <https://blog.dante.global/federico-fellini>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2023b, "La festa di San Valentino", in *Giochiamo con le parole!*, febbraio, Dante Blog, <https://blog.dante.global/la-festa-di-san-valentino>, (20/05/2024).

- Mollica A., 2023c, “Michelangelo”, in *Giociamo con le parole!*, marzo, Dante Blog, <https://blog.dante.global/michelangelo>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2023d, “Rita Levi-Montalcini”, in *Giociamo con le parole!*, maggio, Dante Blog, <https://blog.dante.global/rita-levi-montalcini>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2022a, “Ferragosto e la Festa dell’Assunzione”, in *Giociamo con le parole!*, agosto, Dante Blog, <https://blog.dante.global/giocaconleparole-1>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2022b, “Promuovere l’italiano con Dante”, in *Giociamo con le parole!*, settembre, Dante Blog, <https://blog.dante.global/giocaconleparole-2>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2022c, “La festa di Halloween”, in *Giociamo con le parole!*, ottobre, Dante Blog, <https://blog.dante.global/giochiamo-con-le-parole-halloween>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2022d, “Carlo Collodi e Pinocchio”, in *Giociamo con le parole!*, novembre, Dante Blog, <https://blog.dante.global/giochiamo-con-le-parole-pinocchio>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2022e, “Credere a Babbo Natale”, in *Giociamo con le parole!*, dicembre, Dante Blog, <https://blog.dante.global/babbo-natale>, (20/05/2024).
- Mollica A., 2020, *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività*, Loreto, Eli La Spiga.
- Mollica A., 2010 *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia/Welland, Ontario, Guerra edizioni/éditions Soleil publishing inc.
- Mollica A. 1998a, “Teaching Culture in a North American Context: An Introductory Note”, in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, éditions Soleil publishing inc., pp. 413-415.
- Mollica A. 1998b, “Teaching Culture in a North American Context: Thanksgiving”, in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, éditions Soleil publishing inc., pp. 429-432.
- Mollica A., 1993, “Teaching Culture in a North American Context: Halloween”, in *Mosaic*, 1, 1, pp. 20-21.
- Mollica A., 1979, “Games and Activities in the Italian High School Classroom”, in *Foreign Language Annals*, 12, pp. 347-354.
- Mollica A. et al., 1998a, “Teaching Culture in a North American Context: Halloween Revisited”, in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, éditions Soleil publishing inc., pp. 417-427 (ristampa di Mollica et al., 1996, “Teaching Culture in a North American Context: Halloween Revisited”, *Mosaic*, 4, 1, pp. 18-22).
- Mollica A. et al., 1998b, “Teaching Culture in a North American Context: Valentine’s Day”, in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, éditions Soleil publishing inc., pp. 449-456 (ristampa di Mollica et al., 1997, “Teaching Culture in a North American Context: Halloween Revisited”, *Mosaic*, 4, 2, pp. 23-26).
- Mollica A., Sterling T., 1998, “Teaching Culture in a North American Context: Mother’s Day/Father’s Day”, in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, éditions Soleil publishing inc., pp. 457-460 (ristampa di Mollica A., Sterling T., 1994, “Teaching Culture in a North American Context: Halloween Revisited”, *Mosaic*, 1, 4, pp. 22-23).
- Mutti R., 2022, *Interviste impossibili. I maestri della fotografia*, Milano, Silvana Editoriale.
- Pavolini L. (a cura di), 2006, *Le interviste impossibili. Ottantadue incontri d'autore messi in onda da Radio Rai (1974-1975)*, Roma, Donzelli-Radio RAI.
- Spaziani M.L., 1992, *Donne in poesia. Venti interviste immaginarie a grandi figure di donna*, Venezia, Marsilio.

## **Ludolinguistica e tecnologie per la didattica delle lingue: le risorse per i docenti**

Maria Vittoria Lo Presti  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
mariavittoria.lopresti1@unicatt.it

### Abstract

The aim of this article is to propose the use of digital tools to create recreational linguistics teaching activities.

We now see language teaching evolving rapidly, making extensive use of digital technologies, experimenting with new approaches for different audiences and contexts. Recreational linguistics, based on the use of language games and puzzles, can provide an answer to renew language teaching, offering a creative and engaging teaching approach based on the pleasure of challenge. Indeed, depending on the linguistic-communicative objectives set by the teacher, various recreational linguistics activities can be used to foster the learning of the vocabulary, morphosyntactic structures and communicative functions.

However, we know that the implementation of such playful activities can be time-consuming for teachers. In order to facilitate teachers' work in creating activities that can engage learners more, we propose the integration of digital tools for implementing recreational linguistics teaching activities.

In this paper we present an analysis of some digital platforms used by language teachers to create recreational linguistics activities and illustrate a possible use of the Gemini web application, Google's Artificial Intelligence, as a support in the creation of teaching activities.

Keywords: recreational linguistics; digital tools for teachers; Artificial Intelligence.

### **1. Introduzione**

Le tecniche didattiche ludiche rappresentano oggi una parte intrinseca dei corsi di lingua, in quanto favoriscono un apprendimento efficace e stimolano lo sviluppo delle competenze comunicative, al punto che non è possibile immaginare un percorso glottodidattico che faccia a meno del loro utilizzo (Danesi e Mollica 1998). I giochi didattici nella classe di lingua contribuiscono a creare un ambiente di apprendimento sereno, riducendo la possibile ansia dello studente: immersi in attività ludiche, gli apprendenti imparano spontaneamente, dimenticando di essere impegnati nel processo di utilizzo della L2, secondo quanto suggerisce la cosiddetta *rule of forgetting* di Krashen (1983).

Nell'ampio panorama delle tecniche didattiche ludiche, in questo lavoro ci occuperemo principalmente della ludolinguistica, definita da Mollica (2019: 18) come "qualsiasi stimolo o gioco linguistico – enigmistico o ludolinguistico – capace di motivare lo studente ad apprendere il lessico, la grammatica, incoraggiarlo a parlare e a scrivere o a conoscere la cultura della lingua madre o di una nuova lingua". Le attività di ludolinguistica sono riconosciute dalla letteratura come valide e utili, in quanto migliorano l'insegnamento e motivano gli studenti; inoltre, dal punto di vista della neurolinguistica, la risoluzione di giochi

linguistici e di parole crociate attiva entrambi gli emisferi cerebrali, favorendo il processo di acquisizione per gli apprendenti di qualsiasi età (Danesi 2008).

Appurati i benefici dell'uso di tecniche ludiche nella classe di lingua, occorre sottolineare, tuttavia, come la realizzazione di attività didattiche di carattere ludolinguistico possa richiedere molto tempo da parte degli insegnanti. Al fine di facilitare il lavoro dei docenti nella creazione di attività che possano coinvolgere maggiormente gli apprendenti, in questo contributo proponiamo l'integrazione di strumenti digitali per la realizzazione di attività didattiche di ludolinguistica: come è evidente, infatti, le risorse web a disposizione dei docenti sono numerose e, se usate consapevolmente, possono alleggerirne il carico di lavoro di progettazione e preparazione delle attività.

Tale riflessione è nata nell'ambito del progetto LudolinguisticaPER, promosso dall'Osservatorio di Terminologie e Politiche Linguistiche e legato ai seminari di Ludolinguistica del Master in Didattica dell'Italiano L2 dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, condotti da Anthony Mollica, cui dedichiamo questo lavoro<sup>1</sup>.

Dopo aver illustrato l'approccio ludico e la sua applicazione nell'ambito della didattica delle lingue, con particolare riferimento alle tecniche di ludolinguistica, presentiamo due delle principali piattaforme digitali utilizzate dai docenti per la realizzazione di attività didattiche ludiche per l'insegnamento delle lingue. Infine, illustriamo un possibile utilizzo dell'app web Gemini, l'Intelligenza Artificiale di Google, come supporto nella creazione di attività didattiche.

## 2. La ludolinguistica per la didattica delle lingue

L'utilizzo di tecniche ludiche nella didattica delle lingue rappresenta un campo di studi ampiamente studiato e sperimentato fin dagli anni '80. Da allora, la metodologia ludica si è diffusa rapidamente, in quanto permette di rendere l'apprendimento linguistico un'esperienza piacevole e motivante, favorendo la partecipazione degli studenti attraverso attività coinvolgenti. Il gioco ricreativo è, infatti, il modo più efficace per acquisire contenuti e migliorare la memoria (Danesi e Mollica 1998).

L'adozione di tecniche ludiche favorisce la creazione di un ambiente di apprendimento sereno e, come evidenzia Caon (2022: 52), "caratterizzato da una didattica che stimoli curiosità, piacere e desiderio di scoperta". La componente ludica della classe di lingua può contribuire allo sviluppo di competenze linguistiche avanzate: gli studenti utilizzano la L2 in modo spontaneo per interagire con il docente, nella comunicazione delle regole del gioco, e con i compagni, per esprimere le proprie idee e per la risoluzione dei problemi (Danesi *et al.* 2018).

A tal proposito è necessario sottolineare che il gioco didattico non ha una semplice funzione riempitiva, ma costituisce una parte integrante dell'unità di didattica e deve avere, quindi, un obiettivo glottodidattico specifico (Caon e Rutka, 2004; Mollica 2019).

Esistono diverse tipologie di tecniche didattiche ludiche, come giochi enigmistici, giochi in scatola, giochi fisici, caratterizzate da molteplici applicazioni e contesti d'uso<sup>2</sup>, ma in questo contributo prendiamo in esame esclusivamente la ludolinguistica applicata alla didattica delle lingue.

---

<sup>1</sup> Per le finalità del progetto e per le attività correlate si rimanda al sito: <https://centridiricerca.unicatt.it/otpl-progetti-didattica-dell-italiano-l2> (ultimo accesso: 20 maggio 2024).

<sup>2</sup> Per una classificazione delle tecniche ludiche si veda, ad esempio, Danesi *et al.* 2018: 157-177.



Le attività di ludolinguistica sono numerose, versatili e adatte per attività di fissazione del lessico e delle strutture, di rinforzo, di ampliamento del vocabolario, di sviluppo delle competenze comunicative e culturali e possono essere utilizzate per “abbellire” qualsiasi tematica trattata durante il corso di lingua (Mollica 2014: 43). Le attività di ludolinguistica favoriscono una motivazione intrinseca negli studenti, stimolando anche processi di analisi linguistica sia semantica che ortografica (Danesi e Mollica 1998).

Affinché le tecniche didattiche scelte siano efficaci, l’insegnante è tenuto a considerare cinque aspetti: l’area linguistica da accentuare, l’abilità linguistica da sviluppare, il livello di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti ai quali le attività sono destinate, la modalità di valutazione e la presenza di consegne chiare e concise (Mollica 2019). Tenendo in considerazione questi aspetti, la ludolinguistica può essere utilizzata in numerosi contesti di insegnamento, dalla scuola all’università, dai corsi di lingua italiana all’estero ai corsi di italiano specialistico, con studenti di tutte le età e di differenti livelli: il bisogno di risolvere sfide e problemi di logica è infatti comune a tutte le culture e a tutti gli apprendenti (Danesi e Mollica 1998).

Tra le principali attività di ludolinguistica per l’apprendimento e l’insegnamento delle lingue citate da Mollica (2014) ricordiamo: i giochi di parole, che comprendono anagrammi e acrostici, gli enigmi, gli indovinelli, i cruciverba e le crittografie, l’umorismo e le barzellette, i problemi di logica, le parole nascoste, gli scioglilingua, i titoli camuffati, la pista cifrata e, per stimolare la conversazione in classe, le foto curiose e il calendario storico.

Inoltre, è possibile integrare la componente ludica a numerose ulteriori attività didattiche, rendendole sfidanti, coinvolgenti e, di conseguenza, più motivanti, per creare in classe “un’atmosfera di successo” (Mollica 2019: 21). Ad esempio, per l’insegnamento del lessico relativo alla parentela, di solito, gli autori dei manuali di lingua utilizzano l’albero genealogico con i nomi comuni dei membri della famiglia (mamma, papà, nonna, nonno, sorella, fratello, ecc.). Per stimolare gli apprendenti alla produzione orale, secondo Mollica (2014: 45), si potrebbe raffigurare un albero genealogico con i nomi propri dei familiari e proporre lo studio del lessico della famiglia attraverso la presentazione di uno dei membri: “Mi chiamo Susanna Bruni. Paolo è mio fratello...; mia madre si chiama Nadia...; mio padre si chiama Giuseppe... ecc.” (Fig. 1).

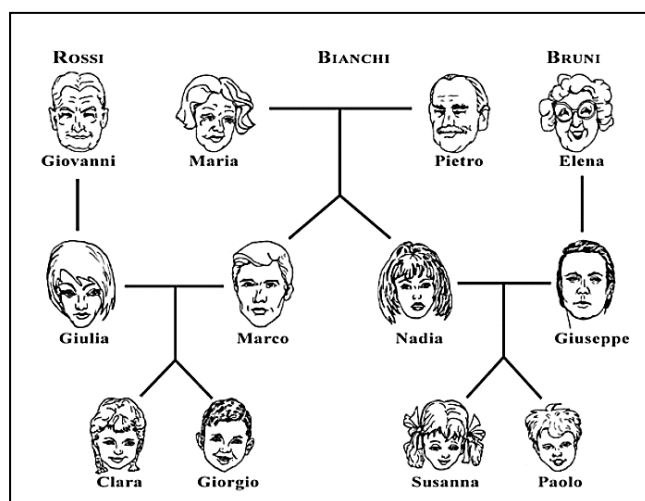


Fig. 1. “La famiglia” proposta da Mollica (2014: 45)

Gli studenti potrebbero in questo modo essere maggiormente coinvolti nel proprio processo di apprendimento e l'insegnante potrebbe proporre ulteriori attività personalizzate, tenendo in considerazione la competenza linguistica del singolo apprendente.

In alcuni casi, le attività di ludolinguistica lasciano aperta la possibilità di più risposte esatte, con l'obiettivo di favorire l'interazione tra gli studenti per la ricerca di una soluzione originale e creativa. Ad esempio, nel caso dell'"intruso", proposto da Mollica (2019: 129-136), vengono presentate le immagini di una mela, di una fragola, di un pompelmo e di due ciliegie, e viene chiesto agli studenti di individuare l'intruso. La soluzione può essere il pompelmo per il colore, le ciliegie per la quantità, la fragola perché è l'unico frutto che non cresce sugli alberi o la mela perché può essere verde: la risposta data dagli studenti è sempre plausibile e ciò rende l'attività uno stimolo all'interazione.

La ludolinguistica, se ben inserita nella programmazione didattica, non solo offre un'esperienza di apprendimento coinvolgente e divertente, ma si rivela anche un prezioso alleato per l'insegnante: le attività possono infatti essere facilmente adattate al livello e alle necessità della classe.

### 3. Tecnologie digitali e ludolinguistica

Nell'attuale panorama educativo, le tecnologie digitali assumono un ruolo centrale, fornendo nuovi contenuti accattivanti e creando una partecipazione attiva degli apprendenti. Attraverso le risorse messe a disposizione dalla rete è possibile, infatti, promuovere la motivazione allo studio con l'utilizzo di strategie di apprendimento efficaci e personalizzate (Caon 2022; Gilardoni e Cerizza 2023).

Nel contesto della classe di lingua le tecnologie digitali sono utilizzate per favorire l'interazione e, trattandosi di strumenti che forniscono un feedback immediato, per avvicinare gli studenti allo studio autonomo e all'autocorrezione. Caon tra le indicazioni operative finalizzate alla facilitazione dell'apprendimento linguistico cita, infatti, l'integrazione di risorse digitali nella didattica tradizionale:

È da rilevare come l'utilizzo del computer e dei tablet (e, laddove possibile, degli smartphones) sia spesso motivante di per sé per gli studenti e che il fatto stesso di farli lavorare autonomamente in aula computer e di farli interagire (magari in gruppo) con la 'macchina' rappresenta già una prima immersione nell'ambiente da loro percepito come ludico e facilita la già citata *rule of forgetting* poiché l'allievo ha come scopo quello di giocare con il computer e i dispositivi digitali mentre, in realtà, sta imparando anche la lingua (Caon 2022: 74).

Attraverso l'utilizzo di dispositivi digitali gli apprendenti sono maggiormente coinvolti e lo studio della lingua risulta essere più piacevole. Gli strumenti digitali permettono, inoltre, di implementare un approccio ludico nelle classi di lingua, creando ambienti virtuali dinamici che favoriscono una "partecipazione continua, collaborazione, creatività, empatia e una sana competizione" (Gilardoni e Cerizza 2023: 103). Strumenti digitali e glottodidattica ludica sono strettamente correlate nell'insegnamento delle lingue.

L'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue presenta numerosi vantaggi non solo per gli studenti, ma anche per il docente, tra i quali la riduzione del carico di lavoro da svolgere in classe, l'accesso libero, immediato e senza limiti di tempo a contenuti e a risorse per la formazione, la condivisione di materiali (La Grassa 2022).



Le piattaforme digitali offrono infatti modelli predefiniti che permettono agli insegnanti di creare quiz, esercizi interattivi e attività differenziate in base ai livelli di competenza e agli stili di apprendimento degli studenti, rendendo la didattica più inclusiva. L'esperienza di insegnamento può essere arricchita grazie a risorse multimediali come video, immagini, animazioni e audio, che possono essere integrati nei materiali didattici. Attraverso il web è possibile condividere contenuti in tempo reale, permettendo di inviare feedback immediati agli studenti e di lavorare in modo collaborativo su progetti con i colleghi.

La rete offre agli insegnanti la possibilità di creare velocemente attività didattiche ludiche e di ludolinguistica attraverso applicazioni web gratuite e di facile utilizzo, il cui potenziale è sempre più esplorato. Da una recente ricerca è emerso che i software per la creazione di attività didattiche ludiche e interattive più comunemente utilizzati dai docenti italiani e valutati in modo positivo sono Canva, Coggle, Jamboard, Kahoot, LearningApps, Padlet, Prezi e Wordwall (Tomczyk *et al.* 2023).

Tra essi solo LearningApps e Wordwall sono particolarmente adatte alla realizzazione di attività di ludolinguistica per la didattica delle lingue. Entrambi gli strumenti, infatti, offrono all'insegnante la possibilità di creare attività quali, ad esempio, crucipuzzle, cruciverba e anagrammi interattivi per sviluppare le abilità di produzione, ricezione e interazione, esercitare la competenza grammaticale e arricchire il vocabolario. Gli studi dedicati alle due applicazioni web sono numerosi e, tra i più recenti, si ricordano contributi dedicati all'uso di LearningApps per lo studio del vocabolario specialistico (Mandasari e Wulandari 2022) e all'utilizzo di Wordwall per migliorare le capacità di lettura (Swari 2023), coinvolgere maggiormente gli apprendenti (Mazelin *et al.* 2022) e per ampliare il vocabolario in L2 (Hasram *et al.* 2021).

Entrambe le applicazioni sono largamente utilizzate dai docenti di lingua in Italia e all'estero per la varietà e flessibilità delle proposte e per la gestione e realizzazione intuitiva dei contenuti e delle attività.

#### **4. Strumenti digitali per la realizzazione di attività di ludolinguistica**

Illustriamo di seguito l'utilizzo di alcuni strumenti digitali, LearningApps, Wordwall e Gemini, per la creazione di attività didattiche ludiche e, in particolare, di ludolinguistica. Le attività realizzate tramite le prime due piattaforme web possono essere utilizzate in classe, per lavori in plenaria, di gruppo e, in alcuni casi, anche come compiti per casa, per lo studio individuale, per il rinforzo e il ripasso. Tutte le attività didattiche si possono adattare a studenti di qualsiasi età e livello e possono essere proiettate in aula o condivise tramite un link o un QR code.

Riguardo a Gemini, proponiamo un possibile utilizzo dell'Intelligenza Artificiale (IA) per generare contenuti nel contesto di attività di ludolinguistica.

##### *4.1 LearningApps*

LearningApps.org è un progetto ideato tra il 2011 e il 2013 dalla *Pädagogische Hochschule* di Berna, in collaborazione con l'Università di Mainz e l'Università di Scienze Applicate di Zittau e Görlitz. Tra il 2014 e il 2015 la piattaforma viene realizzata e messa a disposizione degli utenti con moduli di apprendimento interattivi gratuiti<sup>3</sup>. Come si legge dal sito, l'obiettivo di LearningApps è "raccolgere moduli riutilizzabili e metterli a disposizione

---

<sup>3</sup> I costi di gestione della piattaforma sono coperti da donazioni.

di tutti. I moduli (chiamati App) [...] non rappresentano un'unità didattica completa, ma devono essere applicati a uno scenario di insegnamento”.

Attualmente, il sito conta un totale di 26.460.000 App, con 6.770.000 di account e con un incremento giornaliero di 14.500 App<sup>4</sup>.

Nel momento in cui si accede alla piattaforma, la schermata principale offre una ricerca delle App già esistenti – create da altri utenti – distribuite per disciplina e per livello. Selezionando la disciplina “Italiano lingua straniera”, ad esempio, il sito propone una suddivisione delle attività per competenze e abilità da sviluppare (comprensione lettura, comprensione orale, fonetica, grammatica, lessico, lettura, ortografia, preposizioni, sintassi, temi, verbi, vocabolario). È quindi possibile scegliere una delle attività presenti in LearningApps o crearne una nuova.

Selezionando “Crea App” all'utente appare una schermata con le istruzioni (“have an idea”; “pick a template”; “fill in content”; “save your App”; “share it”) e viene data la possibilità di scegliere tra 21 tipologie di differenti App, come illustrato nella seguente figura:



Fig. 2. Attività didattiche proposte da LearningApps

Alcune delle App proposte da LearningApps sono attività di ludolinguistica, tra cui troviamo il cruciverba e il crucipuzzle. Per la realizzazione del cruciverba bisogna selezionare l'App denominata “cruciverba” e inserire le definizioni e le soluzioni, mentre per il crucipuzzle, dopo aver selezionato l'App “crucipuzzle”, è necessario indicare le parole che lo studente dovrà cercare tra un insieme disordinato di lettere.

LearningApps permette anche di creare attività di ludolinguistica come gli enigmi e gli indovinelli tramite diverse App: il “quiz a scelta multipla” e “il milionario”, ideali per indovinelli facilitati; la “risposta a testo libero”, nel quale il quesito può essere anche costituito da un input audio; “la corsa dei cavalli”, corrispondente alle domande a scelta multipla, nella quale lo studente che riesce a rispondere correttamente a più domande vince la corsa.

Le ulteriori proposte di LearningApps includono altre attività ludiche quali il “gioco del memory” e l’“impiccato”, nonché tecniche didattiche più tradizionali, come il matching, il cloze, il riordino e la griglia, presentate in modo interattivo.

<sup>4</sup> I dati sono aggiornati mensilmente e sono reperibili sul sito di LearningApps:

<https://learningapps.org/index.php?overview&s=&category=0&tool=> (ultimo accesso: 20 maggio 2024).

## 4.2 Wordwall

Wordwall è una piattaforma ideata nel 2006 a Londra e lanciata nel 2016 come sito web con l'obiettivo di "consentire a tutti gli insegnanti di creare e condividere risorse ovunque si trovino nel mondo"<sup>5</sup>.

La piattaforma fornisce modelli per la creazione di risorse didattiche interattive, fruibili online o da stampare su carta, e offre la possibilità di assegnare le attività create come compiti e raccogliere i risultati degli studenti da una specifica sezione il cui accesso è consentito solo al docente.

I modelli sui quali realizzare le attività didattiche sono 33, ma non tutti sono disponibili gratuitamente. Come nel caso di LearningApps, per accedere ai contenuti non è necessario essere registrati sul sito, ma è richiesta la registrazione per creare attività nuove e per modificare quelle esistenti.

Wordwall permette, una volta creata l'attività, di utilizzare gli stessi testi con più modelli di giochi didattici, al fine di mantenere alta la motivazione degli apprendenti e di rinforzare i concetti e il lessico appreso. Inoltre, su Wordwall è possibile cambiare gli stili grafici di visualizzazione e il carattere utilizzato, includendo anche uno stile ad "elevata visibilità".

Selezionando "crea un'attività" il docente ha la possibilità di scegliere uno tra i modelli della piattaforma, inserire un contenuto all'interno del modello e condividerlo con gli studenti. Nella Figura 3 sono presentati i modelli di attività didattiche disponibili gratuitamente.

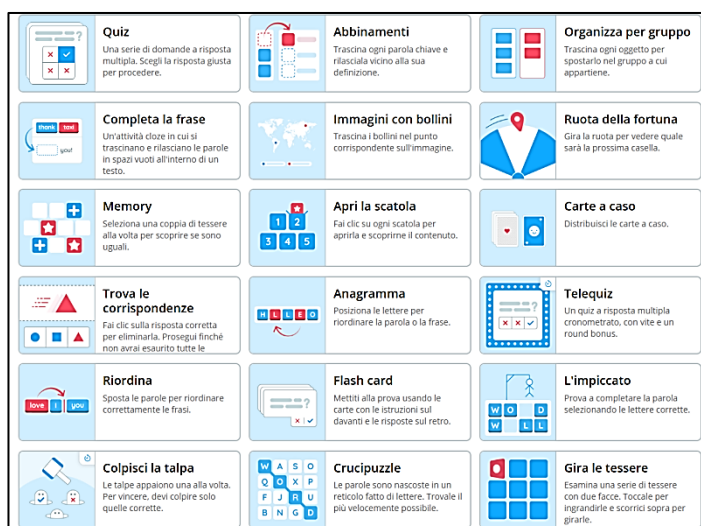


Fig. 3. Le attività didattiche della piattaforma Wordwall

Tra le proposte di Wordwall troviamo alcune attività specifiche di ludolinguistica come l'"anagramma", per comporre una parola utilizzando le stesse lettere di un'altra parola, e il "crucipuzzle". Altri modelli di Wordwall sono ideali per la realizzazione di enigmi e indovinelli come la "ruota della fortuna", "apri la scatola", "carte a caso" e "gira le tessere", che corrispondono a domande a risposta aperta selezionate in modo casuale, "completa la

<sup>5</sup> Fonte: sito di Wordwall

<https://wordwall.net/nl/about#:~:text=It%20all%20began%20in%20a,words%20for%20the%20same%20purpose>. (ultimo accesso: 20 maggio 2024).

frase”, “quiz” e “telequiz”, domande a risposta multipla, e “colpisci la talpa”, domande a risposta multipla nelle quali sono ammesse più risposte corrette.

Wordwall dispone di ulteriori attività ludiche, quali il “memory” e l’“impiccato”, e di tecniche didattiche come il matching, le flashcards e il riordino, da svolgere in modo interattivo.

#### 4.3 Gemini, l’Intelligenza Artificiale di Google

L’Intelligenza Artificiale (IA) è una tecnologia che consente ai sistemi informatici di simulare l’intelligenza umana in compiti specifici, rappresentando oggi una risorsa in numerosi settori e, in particolare, nell’ambito dell’educazione linguistica (Liang *et al.* 2021). L’IA permette, infatti, la progettazione di percorsi di insegnamento e apprendimento interattivi che si adattano alle esigenze della classe e del singolo studente, generando attività didattiche personalizzate.

Per il docente di lingua tali strumenti si rivelano significativi perché forniscono un supporto nella realizzazione di materiali didattici creativi, nella valutazione delle competenze e nella raccolta e analisi di dati sui risultati conseguiti degli apprendenti. Gli strumenti di IA sono da intendersi come assistenti alla didattica per l’organizzazione delle lezioni, in quanto possono “ampliare” il ruolo del docente senza sostituirlo (Galimberti 2024: 35).

Tra gli strumenti di IA più conosciuti rientrano le chatbot che, sfruttando modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) per generare risposte agli input testuali inseriti, permettono la progettazione di unità di apprendimento, la creazione di testi input, la trascrizione di video, la preparazione di test e di verifiche.

Le chatbot, nell’ambito della glottodidattica ludica, si possono utilizzare per la scrittura dei contenuti testuali da collocare all’interno delle attività di ludolinguistica. Ad esempio, utilizzando l’app web Gemini, LLM sviluppata da Google, è possibile creare velocemente indovinelli: inserendo come prompt<sup>6</sup> “crea un indovinello sulla città di Bologna per studenti stranieri di italiano L2 di livello basso”, Gemini propone un breve indovinello su Bologna, come mostra la Figura 4.

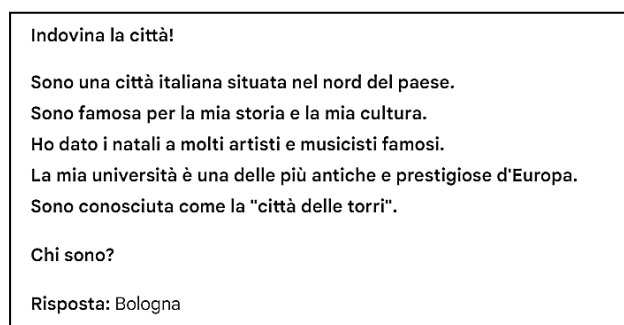


Fig. 4. Un indovinello creato dall’app web Gemini

Un ulteriore esempio di prompt potrebbe essere: “scrivi una lista di 8 aggettivi con i rispettivi contrari per descrivere fisicamente una persona”. Il risultato prodotto da Gemini è una lista che può essere utilizzata per la realizzazione di un crucipuzzle nel quale gli studenti dovranno trovare i contrari degli aggettivi indicati (Figura 5).

<sup>6</sup> Il prompt è l’istruzione per guidare un modello di Intelligenza Artificiale nella generazione di un output.

- |                          |
|--------------------------|
| 1. Alto - Basso          |
| 2. Magro - Grasso        |
| 3. Snello - Robusto      |
| 4. Muscoloso - Esile     |
| 5. Slanciato - Tarchiato |
| 6. Elegante - Trasandato |
| 7. Agile - Goffo         |
| 8. Giovane - Anziano     |

Fig. 5. Una lista di aggettivi con i rispettivi contrari creata dall'app web Gemini

I prompt inseriti come esempi sono molto semplici, ma è possibile chiedere a Gemini la generazione di testi più complessi, come ad esempio “Crea un rebus che abbia come soluzione un modo di dire italiano” e come risposta si ottiene l’indicazione per costruire il rebus di “In bocca al lupo” (Fig. 6).

<b>Rebus: In Bocca al Lupo</b>
<b>Immagine:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Una bocca aperta con denti aguzzi (rappresenta la "bocca")</li> <li>• Un lupo che ulula alla luna (rappresenta il "lupo")</li> </ul>
<b>Frase:</b>
Cosa augura chi vuole che tu abbia successo?

Fig. 6. Un rebus creato dall'app web Gemini

Gemini potrebbe essere anche utilizzata per la scrittura di definizioni più complesse da inserire all’interno dei cruciverba. Digitando il prompt “Crea otto definizioni per un cruciverba per studenti di italiano come lingua straniera di livello basso. Il cruciverba deve essere incentrato sulle città italiane e i nomi non devono ripetersi. Le città sono le seguenti: Roma, Milano, Verona, Firenze, Napoli, Venezia, Torino, Palermo”, il risultato fornito da Gemini è un elenco di otto definizioni, adatte ad una tipologia di studente straniero con un iniziale livello di competenza linguistico-comunicativa (Fig. 7).

<b>Orizzontale:</b>
1. Città del Nord Italia famosa per la moda e il design (7 lettere) <b>MILANO</b>
2. Capoluogo della Sicilia, nota per il suo patrimonio storico e culinario (8 lettere) <b>PALERMO</b>
3. Città toscana conosciuta per la sua arte rinascimentale e l'iconico Ponte Vecchio (9 lettere) <b>FIRENZE</b>
4. Città del Veneto famosa per i suoi canali e la gondola (8 lettere) <b>VENEZIA</b>
<b>Verticale:</b>
1. Antica capitale dell'Impero Romano, ricca di monumenti e siti archeologici (4 lettere) <b>ROMA</b>
2. Città veneta famosa per la storia d'amore di Romeo e Giulietta (7 lettere) <b>VERONA</b>
3. Sede dell'industria automobilistica italiana e del Museo Egizio (6 lettere) <b>TORINO</b>
4. Città campana situata ai piedi del Vesuvio, con una vivace tradizione culinaria (6 lettere) <b>NAPOLI</b>

Fig. 7. Risposta dell'app web Gemini

Gemini, così come le altre chatbot, commette degli errori – detti “allucinazioni” – come è evidente nel caso delle risposte riportate nella Figura 7, nella quale compaiono errori sul numero delle lettere che formano i nomi delle città. Risulta quindi sempre necessario verificare l’output prodotto, chiedendo una modifica qualora le risposte non soddisfino il compito richiesto.

## 5. Riflessioni conclusive

Nella didattica delle lingue la ludolinguistica è impiegata per la sua natura coinvolgente e motivante, capace di portare gli apprendenti di tutte le età a concentrarsi sullo svolgimento del gioco e sulla sfida, distogliendo l’attenzione dai contenuti linguistici: con l’utilizzo della ludolinguistica, infatti, la lingua viene praticata in maniera inconsapevole e il processo di apprendimento viene stimolato (Mollica 2019).

Per la creazione di attività didattiche di ludolinguistica sono disponibili oggi strumenti e piattaforme digitali che velocizzano il lavoro del docente e, al contempo, incuriosiscono gli apprendenti. Tali strumenti consentono di personalizzare le attività in base alle esigenze e ai livelli di competenza linguistico-comunicativa della classe, rendendo l’apprendimento più efficace e mirato. Inoltre, l’interattività offerta dalle piattaforme digitali accresce l’interesse degli studenti e trasforma le lezioni di lingua in opportunità per praticare la L2 con i pari e con il docente in maniera spontanea. Abbiamo sottolineato che questi strumenti non sostituiscono il docente, ma lo supportano nell’organizzazione e nella realizzazione di attività didattiche. La presenza dell’insegnante rimane fondamentale per facilitare la comprensione e la trasmissione dei contenuti, per supportare e incoraggiare gli studenti, per gestire la classe e le dinamiche di gruppo, per garantire una valutazione qualitativa e fornire suggerimenti specifici per il rinforzo e il recupero. In aggiunta, al docente spetta il compito di selezionare le applicazioni web da utilizzare e le attività da proporre, sulla base degli obiettivi e delle competenze da sviluppare negli apprendenti.

In considerazione del ruolo che sta assumendo l’IA nella didattica delle lingue, abbiamo rilevato come il lavoro di scrittura dei testi da parte dell’insegnante possa essere velocizzato grazie all’utilizzo di Gemini e sottolineiamo che, per trarre il massimo vantaggio dalle potenzialità delle chatbot, è essenziale imparare a scrivere prompt adeguati e dettagliati (Galimberti 2024).

Occorre dunque una formazione sui vantaggi generali e specifici dei singoli strumenti digitali a disposizione degli insegnanti, al fine di un utilizzo mirato delle tecnologie. Queste ultime non sostituiscono i docenti, ma possono fornire un valido supporto nell’ideazione e realizzazione di materiali didattici da utilizzare durante le lezioni.

## Riferimenti bibliografici

Caon F, Rutka S., *La glottodidattica ludica*, Modulo telematico per il Laboratorio Itals, Venezia, Università Ca’ Foscari:

[https://www.itals.it/sites/default/files/Filim\\_glotto\\_ludica\\_teorìa.pdf](https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_glotto_ludica_teorìa.pdf) (ultimo accesso: 20 maggio 2024).

Caon F., 2022, *Edulinguistica ludica. Facilitare l’apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari:

<https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/books/978-88-6969-651-0/978-88-6969-651-0.pdf> (ultimo accesso: 20 maggio 2024).

- Danesi M., 2008, "On 'Bimodality': a Conversation with Marcel Danesi. Interviewed by Anthony Mollica", in *Mosaic*, 10 (1), pp. 3-11.
- Danesi M., Mollica A., 2008, "Games and puzzles in the second language classroom: a second look", in Mollica A. (a cura di), *Teaching and Learning Languages, selected readings from Mosaic*, Welland, Ontario, Soleil publishing inc., pp. 335-345.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S., 2018, *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*, Roma, Carocci.
- Galimberti A., 2024, Intelligenza artificiale e didattica delle lingue, in *SeLM, Scuola e lingue moderne*, 1 (3), Anno LXII, pp. 33-37.
- Gilardoni S., Cerizza A., 2023, "Apprendimento digitale dell'italiano L2. Un approccio ludico", in *Lingue Culture Mediazioni*, 10 (1), pp. 99-120.
- Hasram, S., et al., 2021, "The effects of wordwall online games (wow) on English language vocabulary learning among year 5 pupils", in *Theory and Practice in Language Studies*, 11(9), pp. 1059-1066.
- Krashen S. D., 1983, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- La Grassa M., 2022, "Scienze pedagogiche e didattica delle lingue online: lineamenti di un rapporto complesso", in *Studi di glottodidattica*, pp. 89-105.
- Liang et al., 2021, "Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach", in *Interactive Learning Environments*, 31 (7), pp. 4270-4296.
- Mandasari Y. P., Wulandari E., 2022, "Utilizing LearningApps.org for vocabulary remote learning is it helpful?" in (a cura di) Matra S. e Utami R., *National Seminar of Pendidikan Bahasa Inggris (English Language Education)*, Pekalongan, Indonesia, Universitas Pekalongan Publikasi Proseding, pp. 355-363.
- Mazelin N., et al., 2022, "Using Wordwall to Improve Students' Engagement in ESL Classroom", in *International Journal of Asian Social Science*, 2 (8), pp. 273-280.
- Mollica A., 2014, "Ludolinguistica e Glottodidattica", in (a cura di) Lamarra A. et al., *Scuola di formazione di italiano lingua seconda/straniera: competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci, pp. 41-55.
- Mollica A., 2019, *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*, Loreto, Eli La Spiga.
- Swari N., 2023, "Wordwall as a learning media to increase students' reading interest", in *JPBII*, 11 (1), pp. 21-29.
- Tomczyk, Ł., Limone, P., Guarini, P., 2023, "Evaluation of modern educational software and basic digital competences among teachers in Italy", in *Innovations in Education and Teaching International*, 61 (2), pp. 355-369.

### Siti Internet

Gemini AI: <https://gemini.google.com/app> (ultimo accesso: 20 maggio 2024)

LearningApps: <https://learningapps.org/> (ultimo accesso: 20 maggio 2024)

Wordwall: <https://wordwall.net/it> (ultimo accesso: 20 maggio 2024)



## Esercizi per lo sviluppo dell'abilità di lettura: l'italiano L2 per studenti universitari sinofoni

Yedi Yu  
Università di Bologna  
yedi.yu2@unibo.it

### Abstract

Reading in a second language involves various factors. Previous studies have shown that for beginner learners, L2 language competence, which represents the *bottom-up* reading process, plays a crucial role. Therefore, in the case of reading for learning, the acquisition of Italian for academic purposes becomes a primary instructional goal. On the other hand, metacognitive reading strategies, which represent the *top-down* reading process, enhance the effectiveness of academic reading. To develop Chinese university students' Italian reading ability through exercises, the present study analyzes two language teaching books designed for L2 learners with art-related purposes. Additionally, a case study was conducted with 17 Chinese students at the A2 level in Italian to understand their language challenges in reading art texts. The paper concludes with a proposal of exercises specifically created for Chinese students, integrating both *bottom-up* and *top-down* approaches.

Keywords: Italian for academic purposes; L2 reading; Chinese learners

### 1. Introduzione

Ormai è un fatto ampiamente accettato che la conoscenza lessicale, che comprende sia l'ampiezza del vocabolario (*vocabulary breadth*) sia la profondità lessicale (*vocabulary depth*), è uno dei predittori più forti, se non il più forte, della comprensione scritta e dello sviluppo dell'abilità di lettura (Grabe, Yamashita 2022: 255-256). Questo è anche particolarmente vero per la lettura in L2 (Verhoeven 2017).

Tuttavia, le esperienze glottodidattiche con studenti cinesi di italiano L2 dimostrano che, nella lettura di manuali universitari, gli apprendenti incontrano spesso difficoltà a comprendere il significato complessivo di una frase, pur conoscendone singolarmente tutte le parole. Questo accade perché, oltre al lessico, la competenza sintattica (grammaticale), insieme alle conoscenze enciclopediche e disciplinari, risulta fondamentale per una comprensione completa.

Limitandoci alla lettura accademica, una ricerca di Cai e Kunnan (2019) analizza in che modo le diverse soglie di competenza linguistica influenzano l'apporto delle conoscenze disciplinari alla comprensione di un testo in L2. I risultati mostrano che l'effetto delle conoscenze curricolari varia a seconda del livello di competenza linguistica: negativo sui principianti, diventa positivo e massimo nel gruppo intermedio, per poi ridursi nel gruppo avanzato.

Cai e Kunnan (2020) hanno anche analizzato la relazione tra conoscenze linguistiche e strategie metacognitive nella lettura accademica, e hanno scoperto che l'efficacia di tali strategie sulla performance di lettura varia a seconda del livello di competenza linguistica, seguendo un andamento a parabola: dapprima in calo, poi in aumento e infine nuovamente in calo. In altre parole, l'utilizzo di strategie risulta poco efficace per i principianti, potendo



addirittura peggiorarne la performance. Tuttavia, con l'aumentare della competenza linguistica, i lettori riescono a sfruttare le strategie per migliorare la propria performance, sebbene l'effetto risulti meno significativo tra gli studenti di livello avanzato.

Sulla base di questa breve riflessione sui diversi fattori che influenzano la lettura in L2, riteniamo che, per aiutare gli studenti cinesi universitari di livello A2 ad approcciarsi ai testi accademico-specialistici, la glottodidattica debba concentrarsi sul potenziamento delle conoscenze linguistiche in L2: il raggiungimento di una determinata soglia linguistica, che consenta di attivare il processo di lettura *bottom-up*, rappresenta un requisito fondamentale per consentire ai lettori L2 di accedere alle proprie conoscenze pregresse e di utilizzare efficacemente le strategie di lettura.

Questo articolo si propone di descrivere le tipologie di esercizi mirate allo sviluppo dell'abilità di lettura in italiano L2, proponendo una serie di esercizi specificamente rivolti a studenti cinesi. L'attenzione è focalizzata sull'apprendimento della lingua per lo studio e sullo sviluppo della consapevolezza metacognitiva durante la lettura. Partendo da una riflessione su tali aspetti e sulla strategia di lettura tipicamente adottata dai lettori L2, il contributo prosegue con un'analisi di esercizi presenti in due manuali di italiano L2 per l'arte. Segue uno studio di caso sulle competenze grammaticali richieste per la lettura di testi accademico-specialistici, condotto su studenti cinesi di Accademia di Belle Arti di Bologna. Infine, viene proposta una serie di esercizi post-lettura, alcuni volti a rafforzare gli aspetti critici nell'acquisizione linguistica degli apprendenti cinesi, altri mirati a promuovere lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva nella lettura accademica.

## 2. Leggere per apprendere: la lingua per lo studio e strategie di lettura

### 2.1 La lingua per fini di studio

Come accennato in precedenza, il raggiungimento di una determinata soglia di competenza linguistica in L2 rappresenta una condizione necessaria per la comprensione scritta, soprattutto per gli apprendenti principianti. Quando l'obiettivo è imparare attraverso la lettura, la lingua per lo studio, che comprende sia le diverse microlingue sia la varietà accademica trasversale (Mezzadri 2016: 16), costituisce senza dubbio l'obiettivo dell'acquisizione linguistica.

Prima di esaminare le caratteristiche della lingua per lo studio, è opportuno ricordare che il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER) assegna “ai livelli A1 e A2 le funzioni di garantire agli alunni di origine straniera la possibilità di interscambio comunicativo e ai livelli B1 e B2 quelle di permettere il contatto con la lingua dello studio in ambito disciplinare” (Vedovelli 2010: 115). Tuttavia, è noto che, nel contesto accademico, il percorso di acquisizione della lingua per lo studio per gli studenti stranieri spesso inizi già al livello A2 (Mezzadri 2016: 70).

Ora, cerchiamo di riassumere i tratti più salienti della lingua per lo studio, al fine di precisare gli obiettivi didattici degli esercizi che intendiamo proporre.

Innanzitutto, la lingua per lo studio si distingue per il suo registro alto rispetto alla lingua della conversazione. Infatti, lo sviluppo della competenza linguistica accademica cognitiva (CALP) si riferisce all'acquisizione del registro della lingua usata nel contesto educativo, diversamente da quello presente nelle comunicazioni interpersonali (Cummins 2000: 59). Ciò si manifesta principalmente nella scelta lessicale: nei testi accademici si osserva “l'assenza di parole e espressioni marcate diafasicamente verso il basso e tipiche dell'oralità” (La Grassa 2020: 38), il che si traduce in una preferenza per i sinonimi delle parole colloquiali appartenenti a un registro alto, come ad esempio *ventre* invece di *pancia*.

Un altro tratto distintivo del registro alto consiste nell'uso delle parole con una struttura interna complessa, formate da “cumuli di morfemi derivativi” (Berruto 2021: 174), come ad esempio *decontestualizzazione*, e la preferenza per termini ed espressioni specifici (Berruto 2021: 175), i quali spesso presentano un alto grado di concisione e densità semantica, come ad esempio *monoreferenzialità*. Quest'ultima caratteristica è condivisa con i tecnicismi presenti nelle microlingue, come ad esempio l'uso di *lapislazzuli* al posto di *blu*.

A livello morfosintattico, nei testi accademici si predilige uno stile neutro e impersonale, ottenuto attraverso le costruzioni impersonali, la forma passiva del verbo e l'uso del “si” passivante. La tendenza alla deagentivizzazione si manifesta anche nella predilezione per processi e risultati senza un agente espresso (Rosi 2017: 296), come in *i risultati dimostrano, gli esempi illustrano, i confronti confermano* etc. Un'altra strategia per conseguire tale scopo è la nominalizzazione. Ad esempio, se la parola “fruire”, che fa parte del rema nella frase “il pubblico fruisce dell'opera”, viene tematizzata attraverso la nominalizzazione, avremmo una riformulazione formalmente equivalente, ma con l'enfasi sul risultato dell'azione: *la fruizione dell'opera da parte del pubblico*.

Quanto ai tempi verbali, generalmente nei testi accademici è prevalente l'indicativo presente, ma non è raro l'uso del passato remoto per le descrizioni storiche. Proprio per questo motivo, Mezzadri (2016) ha proposto di anticipare l'insegnamento del passato remoto agli studenti di italiano L2 di livello A2 e B1.

Per quanto riguarda il livello sintattico, mentre tradizionalmente i testi accademici prediligevano l'ipotassi (Bianchi 2012: 168), recentemente si è osservata una tendenza a semplificare le strutture complesse, evitando subordinate e incisi. Ciò è stato influenzato dallo stile della scrittura accademica in inglese (Gualdo, Telve 2011: 310), ed è più evidente nei trattati scientifici in senso stretto, mentre nei saggi “[l]a subordinazione è ancora molto diffusa” (D'Achille 2019: 222).

Sotto il profilo testuale, si nota l'uso dei connettivi per strutturare il testo, sia connettivi semantici, che segnalano le connessioni logico-concettuali (ad es., *tuttavia, nonostante ciò*), sia connettivi metatestuali, che segmentano il testo, ne indicano lo svolgimento e ne negoziano lo sviluppo (ad es., *in seguito, in altre parole*) (Palermo 2013: 214-216).

Infine, i testi accademici presentano anche caratteristiche pragmatiche: la prevalenza di verbi per la dialogicità, “che si traduce nella presenza di citazioni e discorsi riportati, introdotti da una varietà di verbi espositivi” (ad es., *affermare, ritenere*) (Mastrantonio 2021: 353); l'uso di avverbi epistemiche (ad es. *indubbiamente, probabilmente*) e di formule limitative (ad es., *a quanto sembra, si può dire plausibilmente che*) (Gualdo, Telve 2011: 128-129), nonché la presenza di espressioni deontiche (ad es., *bisogna che, è necessario che*) (Desideri 2011: 51).

Per una classificazione dei tratti morfosintattici della lingua per lo studio in base al livello (da A1 a B2), si rimanda al sillabo del certificato *Italstudio Università* (Mezzadri 2016: 79-82).

## 2.2 Strategie metacognitive di lettura e la strategia tipica dei lettori L2

Oltre alle conoscenze linguistiche della L2, nella lettura accademica è altrettanto importante saper usare le strategie metacognitive (Levchyk et al. 2022), poiché leggere per imparare richiede uno sforzo consapevole nell'utilizzo di processi strategici per affrontare testi impegnativi come quelli accademici. Pertanto, è necessario che gli studenti sviluppino la consapevolezza metacognitiva durante la lettura e possiedano un repertorio di strategie efficaci per sostenerla (Grabe, Yamashita 2022: 300).

Per consapevolezza metacognitiva si intende una coscienza esplicita del processo di lettura e delle strategie che lo supportano. In base ai processi metacognitivi coinvolti nella comprensione scritta, sono state individuate le seguenti strategie (Grabe, Yamashita 2022: 301):

1. Prelettura: scorrere il testo guardando immagini, titoli e sottotitoli per farsi un'idea dell'argomento.
2. Attivare le conoscenze pregresse: riflettere su ciò che si sa già sull'argomento per attivare il processo *top-down* di lettura.
3. Fare anticipazioni: ipotizzare di cosa parlerà il testo in base alle informazioni attivate.
4. Porsi domande: interrogarsi sulle possibili informazioni successive.
5. Verificare la comprensione: rispondere alle domande precedentemente poste.
6. Riassumere: sintetizzare le informazioni principali del testo.
7. Monitorare la comprensione: essere consapevoli di ciò che si sta leggendo e individuare eventuali difficoltà.
8. Analizzare la struttura del testo: identificare i segnali discorsivi e utilizzare mappe o schemi per visualizzare le relazioni tra le informazioni.
9. Visualizzare: costruire rappresentazioni mentali di ciò che si sta leggendo per favorire la comprensione e la memorizzazione.
10. Fare inferenze: trarre conclusioni basate sulle informazioni presenti nel testo e sulle proprie conoscenze pregresse.

Alcuni studi hanno osservato differenze nell'uso di queste strategie fra studenti di livelli diversi. Ad esempio, una ricerca condotta con studenti cinesi di inglese LS (Zhang, Seepho 2013) ha mostrato che gli studenti di livello avanzato utilizzano più frequentemente la strategia di monitoraggio, mentre quelli di livello elementare tendono a utilizzare meno la strategia di previsione delle idee principali del testo.

Inoltre, i lettori L2, soprattutto quando sono ancora inesperti, tendono a utilizzare una strategia specifica per la comprensione, ossia la traduzione mentale. Questa strategia non si limita alla comprensione delle singole parole, ma si estende anche alle frasi. Infatti, come sostiene Kern (1994), basandosi sui dati ottenuti dalle prove *think-aloud*, gli apprendenti di L2 usano la loro L1 come strumento di ragionamento per risolvere problemi di comprensione, soprattutto quando si trovano di fronte a concetti difficili che impongono un carico aggiuntivo sulla memoria di lavoro e sui processi di comprensione. In particolare, lo studioso osserva che i lettori L2 passano frequentemente alla loro L1, traducendo le parole e le frasi per confermare la comprensione delle parti appena lette e mantenere una visione generale del significato complessivo del testo.

La stessa opinione è condivisa da Upton e Lee-Thompson (2001): i lettori L2 accedono spesso alla loro L1 durante la lettura, e molti la usano come strumento per facilitare la comprensione in L2. Tuttavia, gli studiosi sottolineano che l'uso della L1 dipende molto dalle competenze nella L2: i lettori meno competenti tendono a fare ricorso alla traduzione soprattutto per risolvere problemi linguistici, mentre i più competenti usano la L1 per svolgere funzioni metacognitive, come quella di valutare e monitorare la lettura. Gli studiosi affermano inoltre che, con l'aumento delle competenze nella L2, l'uso della L1 può apportare maggiori benefici alla comprensione e, allo stesso tempo, la dipendenza cognitiva dalla traduzione e la frequenza di passaggio alla L1 tendono a diminuire.

### **3. Analisi di manuali di italiano L2 per l'arte**

#### *3.1 Esercizi di carattere bottom-up: un confronto tra due manuali*

Nella sezione precedente, abbiamo individuato i tratti rappresentativi della lingua utilizzata nel contesto accademico e le strategie di lettura che possono favorire la comprensione

scritta. In questa sezione, analizzeremo due manuali di italiano L2 per studenti di arte, con l'obiettivo di esaminare come vengono strutturati gli esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio.

Per la nostra analisi, abbiamo individuato sul mercato due manuali di italiano L2 per studenti di arte che coprono il livello A2: *Parliamo di arte*, che si rivolge a studenti di livello A2-C1<sup>1</sup> (Loescher 2020) e *L'italiano per l'arte*, specifico per i livelli A2-B1 (Alma Edizioni 2020).

In generale, *Parliamo di arte* propone esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio attraverso un approccio induttivo (Garelli 2020: 3), mentre *L'italiano per l'arte* presenta esercizi grammaticali basati sulle linee guida del QCER per i livelli A2-B1. Quest'ultimo manuale include anche attività per la verifica della comprensione ed esercizi per l'apprendimento di vocaboli ed espressioni legati all'arte e all'architettura.

Concentrandoci ora sull'apprendimento della lingua per lo studio, fondamentale per il processo *bottom-up* di lettura, notiamo che il primo modulo di *Parliamo di arte* si focalizza principalmente sulla formazione delle parole. Di seguito, viene riportato un esempio di esercizi volti all'apprendimento di parole di registro alto, caratterizzate da cumuli di morfemi derivativi:

Osservate come si forma la parola *decontestualizzazione* e completate lo schema. Poi discutete con l'insegnante sul significato e sull'uso delle parole che avete formato.

NOME	AGGETTIVO	VERBO	NOME DI AZIONE	NOME DI AZIONE DI SIGNIFICATO OPPOSTO
contesto	contestuale	contestualizzare	contestualizzazione	decontestualizzazione
concetto	_____	_____	_____	_____
forma	_____	_____	_____	_____
idea	_____	_____	_____	_____
materia	_____	_____	_____	_____
nazione	_____	_____	_____	_____

Fig. 1. Esempio di esercizi sulla derivazione

Un altro esercizio, sempre finalizzato ad accrescere la consapevolezza degli apprendenti nell'uso di sinonimi di registro alto al posto di parole colloquiali, consiste nel confrontare due testi e individuarne le differenze, come mostrato nell'esempio seguente:

<sup>1</sup> Per *Parliamo di arte*, l'analisi è limitata ai primi due moduli, considerando che l'altro manuale è destinato ai livelli A2-B1.

**RIFLETTIAMO SULLA LINGUA**

Confrontate il testo di sinistra, preso dalla seconda pagina del capitolo, con il testo di destra e sottolineate le differenze. Parlatene tra compagni e poi rispondete alle domande.

<p>Al museo del Louvre a Parigi, possiamo vedere la meravigliosa statua dell'<i>Ermafrodito Dormiente</i>. È una copia romana, di epoca imperiale, di una più antica statua greca in bronzo. La statua è stata trovata a Roma nel XVII secolo e comprata dal Cardinale Scipione Borghese per la sua collezione. La statua è bellissima, ma manca il letto su cui è distesa. Il cardinale chiede allora al più grande scultore del tempo, Gian Lorenzo Bernini, di realizzare un letto in marmo, per esporre l'opera nella sua villa (oggi Villa Borghese a Roma).</p>	<p>Il museo del Louvre a Parigi, espone la meravigliosa statua dell'<i>Ermafrodito Dormiente</i>. Si tratta di una copia romana, di epoca imperiale, di una più antica statua greca bronzea. La statua è stata rinvenuta a Roma nel XVII secolo e acquistata dal Cardinale Scipione Borghese per la propria collezione. La statua è magnifica, ma priva del letto su cui è distesa. Il cardinale commissiona allora al più grande scultore del tempo, Gian Lorenzo Bernini, un letto in marmo, per esporre l'opera nella sua villa (oggi Villa Borghese a Roma).</p>
---	--

1. Cosa significano l'aggettivo *bronzeo*, il verbo *rinvenire* e il verbo *acquistare*?
2. Provate a riscrivere sul quaderno la frase *Questo quadro non ha la cornice* usando l'espressione *essere privo di* e la frase *Il Papa ha chiesto a Raffaello di realizzare un affresco* usando il verbo *commissionare*.

Fig. 2. Esempio di esercizi su parole di registro alto

Osservando il testo a destra, si nota che l'apprendimento lessicale non si limita ai sinonimi di vocaboli colloquiali, come ad esempio *magnifico* invece di *bellissimo*, ma include anche espressioni comuni dei testi accademici (es. *si tratta di*) e termini specifici dell'arte (es. *commissionare*).

Dopo la sezione sull'apprendimento lessicale, il secondo modulo affronta il tempo e il modo verbale, concentrandosi in particolare sul passato remoto e il congiuntivo. L'esercizio sul passato remoto richiede solo una competenza ricettiva, poiché agli studenti viene chiesto solo di sostituire i verbi al passato prossimo e al presente indicativo con le forme al passato remoto e all'imperfetto già coniugate, come illustrato nell'esempio seguente:

**RIFLETTIAMO SULLA LINGUA**

Riscrivete il testo sul quaderno, sostituendo i verbi sottolineati con le corrispondenti forme al passato remoto e all'imperfetto.

doveva • divise • si riunirono • ebbe • doveva • era • favori • fu • doveva • cercò • ebbero

La Chiesa cattolica ha favorito lo sviluppo del Rinascimento, soprattutto finanziando gli artisti e la realizzazione di grandi opere d'arte. Tuttavia, il libero pensiero e la circolazione delle idee, tipici di questo periodo, non sempre hanno avuto conseguenze positive per la Chiesa cattolica. Ad esempio, la riforma protestante, iniziata da Lutero

Fig. 3. Esempio di esercizi sul passato remoto

L'ultimo esercizio che ci interessa riguarda l'apprendimento dei connettivi attraverso la riformulazione di frasi. Questo esercizio richiede anche la competenza produttiva nell'uso del congiuntivo presente, come mostrato nell'esempio seguente:

**RIFLETTIAMO SULLA LINGUA**

Leggete con attenzione la prima riga della tabella e poi completatela. Parlatene con i compagni.

Gli scrittori antichi ci raccontano che i ritratti dipinti sono molto comuni. <u>Eppure</u> , la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.	<u>Anche se</u> gli scrittori antichi ci raccontano che i ritratti dipinti sono molto comuni, la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.	<u>Sebbene</u> gli scrittori antichi ci raccontino che i ritratti dipinti sono molto comuni, la maggior parte dei ritratti romani arrivati fino a noi sono sculture.
Tutte e due sono opere in bronzo firmate dall'artista. Eppure, la prima costa circa 530.000 dollari e la seconda "solo" 16.000 dollari. (p. 14)		
	La spiegazione sta nel nome dell'artista, anche se l'opera non è firmata. (p. 10)	
	Ma i sei angeli sono tutti sullo stesso piano, anche se quelli di destra si appoggiano davanti al trono, e quelli di sinistra dietro il trono stesso. (p. 18)	

Fig. 4. Esempio di esercizi su connettivi

Passando al manuale *L'italiano per l'arte*, si osserva che gli esercizi dedicati alla lingua per lo studio sono relativamente pochi rispetto al manuale precedente. Tra questi abbiamo individuato tre esercizi. I primi due, come illustrato negli esempi successivi, mirano all'apprendimento della forma passiva e del "si" impersonale/passivante. Queste costruzioni, come discusso in precedenza, permettono di creare uno stile neutro e impersonale, tipico dei testi accademici.

*Ora leggi queste frasi e trasformale alla forma passiva, come nell'esempio.*

- a. Bernini ha dato il modello della fontana alla "Pimpaccia".  
Il modello della fontana è stato dato da Bernini alla "Pimpaccia".
- b. Per la facciata di Sant'Agnese il Papa per un periodo sceglie Borromini.
- c. Nel 1644, la Chiesa elegge il Papa Innocenzo X, ammiratore di Borromini.
- d. Alcuni artisti importanti hanno scolpito le statue della fontana di Bernini.
- e. Bernini realizzerà le ultime decorazioni dell'interno di Sant'Agnese.
- f. Bernini e Borromini hanno progettato le più importanti opere architettoniche del Seicento.

Fig. 5 Esempio di esercizi sulla forma passiva



Ora prova a completare questo testo con i verbi qui sotto.

si celebrano | si coltivano | si fanno | si gioca | si naviga | si va | si vendono

In epoca romana piazza Navona è un enorme stadio voluto dall'imperatore Domiziano: qui \_\_\_\_\_ le gare di atletica, canto e danza.

Nel Medioevo diventa uno spazio dove \_\_\_\_\_ piante e \_\_\_\_\_ a pregare nella piccola chiesa dedicata a Sant'Agnese.

Nel Seicento la piazza è un vero punto di ritrovo per la presenza del mercato, dove \_\_\_\_\_ prodotti di tutti i tipi. \_\_\_\_\_ qui anche la festa di Carnevale e gli eventi più importanti. Ma l'appuntamento più divertente per i romani da questo secolo fino all'Ottocento è quello dei sabati di agosto, quando intorno alle fontane \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ con l'acqua perché la piazza si trasforma... in un vero lago!

Fig. 6. Esempio di esercizi sul “si” impersonale/passivante

L'ultimo esercizio grammaticale si propone di far apprendere il futuro epistemico, spesso utilizzato nei testi argomentativi per attenuare le affermazioni dell'autore. Come mostrato nell'esempio seguente, agli studenti viene chiesto di distinguere tra il futuro con valore modale e quello con valore temporale.

Ora leggi queste frasi e segna solo quelle con un futuro che non ha funzione temporale.

a. Artemisia non avrà il talento di Caravaggio, ma le sue opere sono magnifiche.

b. La storia dell'arte dimenticherà Artemisia e le sue opere per secoli.

c. Solo a Firenze Artemisia troverà il suo spazio di artista indipendente dal padre.

d. Agostino Tassi sarà anche il pittore di architetture migliore del Seicento, ma resta comunque un uomo violento.

e. Artemisia vince il processo, ma la sua fama di donna “facile” la accompagnerà per tutta la vita.

f. La giovane Artemisia non avrà le conoscenze di Orazio Gentileschi, ma il valore delle sue opere a volte supera quelle del padre.

g. All'inizio Cosimo De' Medici non accetterà la *Giuditta* di Artemisia perché troppo violenta.

Fig. 7. Esempio di esercizi sul futuro epistemico

A differenza del limitato spazio riservato agli esercizi per l'apprendimento della lingua per lo studio di tipo generale, il manuale *L'italiano per l'arte* si concentra maggiormente sull'apprendimento del lessico specialistico dell'arte e delle relative espressioni. Di seguito sono riportati due esercizi come esempi:

**6 • Che cos'è?** Leggi le descrizioni e trova l'oggetto corrispondente.

a. serve per stendere e mescolare i colori	TELA
b. si può mettere intorno al dipinto quando è finito	PENNELLO
c. di solito è di legno e serve per sostenere la tela	CAVALLETTO
d. è la superficie dove il pittore dipinge	TAVOLOZZA
e. serve per realizzare gli schizzi e i bozzetti	CORNICE
f. è lo strumento che serve per dipingere	MATITA

Fig. 8. Esempio di esercizi sul lessico specialistico

**8 • Chiudi gli occhi...** Leggi la descrizione del Cenacolo e completa il testo con le espressioni adatte.

al centro | al suo fianco | con il busto | destra | divisi in | è ambientata  
 è seduto | in fondo | in mano | in primo piano | nella mano destra | sinistra  
 sulle pareti laterali | sullo sfondo | sullo stesso lato

\_\_\_\_\_ c'è una tavola apparecchiata.  
 Tutti i personaggi sono \_\_\_\_\_ della tavola. \_\_\_\_\_ della tavola  
 c'è Gesù. Alla sua \_\_\_\_\_ e alla sua \_\_\_\_\_ ci sono gli apostoli  
 \_\_\_\_\_ due gruppi di tre persone.  
 La scena \_\_\_\_\_ in una sala. Sulla parete \_\_\_\_\_ ci sono tre  
 finestre. Dalle finestre, \_\_\_\_\_ si vede un paesaggio naturale con la luce del  
 tramonto. \_\_\_\_\_ ci sono degli arazzi.  
 Pietro sta dicendo qualcosa, sembra molto arrabbiato e ha un coltello \_\_\_\_\_.  
 Giovanni \_\_\_\_\_ ha gli occhi chiusi. Vicino a Pietro \_\_\_\_\_ Giuda.  
 Ha \_\_\_\_\_ una borsa con le trenta monete. \_\_\_\_\_ si allontana da  
 Gesù e lo guarda sorpreso e preoccupato.

Fig. 9. Esempio di esercizi su espressioni legate alla lingua dell'arte

### 3.2 Esercizi di carattere top-down come supporto di comprensione

In questa sezione, analizzeremo gli esercizi per la verifica di comprensione presenti nel manuale *L'italiano per l'arte*, dato che *Paliamo di arte* ha un carattere comunicativo e quindi si concentra sulla produzione orale.

Come menzionato in precedenza, l'uso di strategie metacognitive come l'anticipazione, il monitoraggio e il riassunto può aiutare a raggiungere una comprensione completa. Tuttavia, i lettori L2 meno esperti potrebbero non essere in grado di utilizzare queste strategie in modo efficace, ostacolando così lo sviluppo di una rappresentazione mentale completa del testo. Perciò, gli esercizi di comprensione possono essere un valido strumento per aiutare gli apprendenti a realizzare una comprensione effettiva, attraverso l'aumento della loro consapevolezza metacognitiva.

Osservando il manuale, oltre ai tradizionali esercizi a scelta multipla e vero/falso, che richiedono agli apprendenti di tornare al testo per controllare la loro comprensione, si notano anche esercizi volti a sviluppare la consapevolezza di riassumere le idee principali (Fig. 10), di identificare la struttura del testo (Fig. 11) e di creare immagini mentali di ciò che si sta leggendo (Fig. 12), come mostrato negli esempi seguenti:



• Il riassunto corretto *Leggi i quattro riassunti del racconto e scegli quello giusto.*

1. In un giardino pubblico Lucilla incontra un uomo. È la prima volta che lo vede e lo trova molto bello. I due chiacchierano un po' e poi lui la invita a casa sua. Il giorno dopo lei va all'appuntamento e scopre che l'uomo è un famoso artista futurista. Lui le mostra la sua ultima scultura e poi la invita ad andare a pranzo insieme ad alcuni amici famosi.
2. Mentre sta scrivendo su una panchina, Lucilla conosce un uomo. Poco dopo lui va via. Lascia però un biglietto dove invita la ragazza ad andare a trovarlo il giorno dopo. Quando si rivedono, Lucilla ammira una scultura strana nello studio dell'uomo e scopre che lui è Umberto Boccioni. Boccioni la invita ad andare a pranzo con lui da Marinetti e Lucilla accetta con emozione.
3. Nei giardini di Porta Venezia una ragazza, Lucilla, conosce Umberto Boccioni. I due parlano per poco tempo, poi l'uomo se ne va. Sulla panchina lascia un biglietto in cui invita Lucilla a vedere le sue sculture. Il giorno dopo la ragazza va nello studio dell'uomo e scopre che lui è amico di Marinetti. Allora gli chiede se può conoscerlo e così i due vanno a pranzo alla Ca' Rossa.
4. Lucilla conosce un uomo ai giardini di Porta Venezia. Poco tempo dopo l'uomo va via. Le lascia però l'indirizzo del suo studio e la invita ad andare a trovarlo. Il giorno dopo si rivedono e Lucilla nota una foto sul muro dello studio: ci sono Marinetti e Umberto Boccioni. Allora la ragazza capisce che anche l'uomo è un futurista e che lui e i due della foto sono amici. Lucilla e il futurista decidono di andare a pranzo con Boccioni e Marinetti.

Fig. 10. Esempio di esercizi sul riassunto

1 • L'ordine corretto *Leggi il racconto e poi metti in ordine solo le parti corrette del testo (due frasi sono sbagliate).*

- a. Alla Galleria degli Uffizi è pomeriggio.
- b. Fabio chiede a Tamar come sta.
- c. I personaggi del dipinto iniziano a commentare il gesto del ragazzo.
- d. Tamar scrive sul suo quaderno che il quadro parla.
- e. Una delle tre Grazie fa un commento su come è vestito un uomo.
- f. Un ragazzo si fa un selfie di fianco alla *Primavera*.
- g. Venere nota una ragazza che guarda il dipinto.
- h. Mercurio dice che è triste perché non guarda gli spettatori.
- i. Venere dice che in passato le persone erano più interessate all'arte.
- l. Tamar dice a Fabio che vuole diventare una pittrice.
- m. Tamar e Fabio vanno a prendere un caffè insieme.

Fig. 11 Esempio di esercizi sulla struttura del testo



Fig.12 Esempio di esercizi sulla visualizzazione delle rappresentazioni mentali

#### 4. Le competenze grammaticali richieste per la lettura di testi artistici: uno studio di caso con studenti universitari cinesi di livello A2

##### 4.1 Prova per indagare le difficoltà grammaticali incontrate nella lettura

Al fine di capire quali competenze grammaticali siano richieste per la lettura di testi accademico-specialistici da parte di studenti cinesi di italiano L2 di livello A2, abbiamo condotto una prova di traduzione con soggetti iscritti all'Accademia di Belle Arti di Bologna nell'anno accademico 2021-2022. I partecipanti erano 17 studenti cinesi, matricole iscritte al corso di *Italiano per l'arte* (livello B1) presso l'Accademia. Questi studenti erano stati considerati di livello B1 insufficiente nell'esame d'ingresso.

Pur avendo gli studenti un livello linguistico inferiore al B1, non è detto che tutti abbiano lo stesso livello. Perciò, al fine di garantire almeno un'omogeneità nella competenza lessicale fra i soggetti, è stato condotto un *placement test* di lessico. Il test è stato somministrato sulla piattaforma *Dialang Language Test*, uno strumento di autovalutazione sviluppato sulla base del QCER. Secondo i risultati finali inviati da ciascuno studente, fra i 17 partecipanti, 15 sono stati classificati al livello A2 mentre altri due al B1. Questo dato conferma un'omogeneità approssimativa, se non definitiva, della competenza lessicale dei soggetti.

In seguito, ai soggetti è stato chiesto di leggere due brevi passi, estratti da un manuale di storia dell'arte, e di tradurli in cinese. I due passi sono stati valutati al livello B1 dal software MALT-IT<sup>2</sup>, e presentano caratteristiche della lingua per lo studio, come ad esempio l'uso della nominalizzazione e della subordinata temporale. Il lessico è considerato un fattore controllato, poiché sia le parole meno comuni per il livello A2 (ad es. *origine*) che i termini specialistici (ad es. *bottega*) sono già stati spiegati nelle lezioni precedenti.

Per quanto riguarda il metodo di ricerca, la scelta del task di traduzione è motivata principalmente dal fatto che, come accennato prima, la traduzione mentale rappresenta una strategia comunemente adottata dai lettori poco esperti per la comprensione in L2; il task di traduzione, in un certo senso, "riproduce" il processo di costruzione e ragionamento del significato nella lingua madre durante l'attività di comprensione da parte di lettori L2 inesperti.

<sup>2</sup> <https://lol.unistrapg.it/malt/index.php>.

#### 4.2 Risultati della prova di traduzione

Il grafico sottostante mostra che, nonostante i vocaboli presenti nella prova dovrebbero far parte del repertorio lessicale dei nostri soggetti, il lessico rappresenta comunque una delle maggiori difficoltà per loro. Inoltre, si osserva una percentuale più alta di errori provenienti dalla mancanza di competenze grammaticali, sia a livello morfologico sia sintattico. Infine, sono presenti errori relativi alla comprensione dei collegamenti a livello testuale, i quali possono essere principalmente attribuiti a un *processing* non ottimale nella lettura in L2. Infatti, i lettori L2 spesso non riescono a stabilire legami a distanza a causa di una limitata memoria di lavoro (Felser, Roberts 2007).

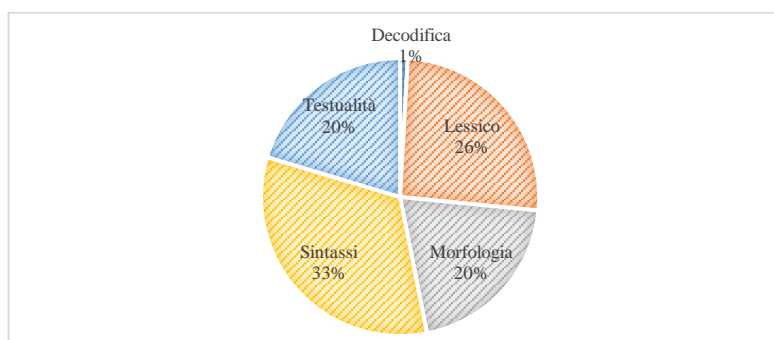


Fig. 13. Percentuali di errori rilevati dalla traduzione

Di seguito, ci concentreremo sulle difficoltà a livello morfologico e sintattico, in particolare su quelle comuni alla maggior parte dei soggetti, poiché la conoscenza della formazione delle parole e della sintassi è fondamentale nel processo *bottom-up* di lettura.

Per quanto riguarda le difficoltà dovute alla mancanza di competenza morfologica, si evidenzia la necessità di rafforzare la conoscenza dei suffissi aggettivali da parte dei soggetti, come si evince dalla tabella sottostante relativa alle parole derivate sconosciute ai soggetti<sup>3</sup>.

Parole derivate	Numero
decoratore	2
lombardo	2
liceale	7
serale	12

Tab. 1. Parole derivate non tradotte

Analizzando gli errori e le incomprensioni dovuti alla mancanza di competenze sintattiche, emerge l'esigenza di rafforzare la capacità dei soggetti di distinguere la frase principale dai circostanziali e di consolidare le loro conoscenze sull'uso del pronome relativo *che*. Riportiamo di seguito due casi esemplificativi.

Iniziamo con la frase che ha creato maggiori difficoltà di comprensione alla maggior parte dei soggetti:

<sup>3</sup> Durante la spiegazione successiva al test, è stato confermato che i soggetti che non conoscevano le parole *liceale* e *serale* erano comunque familiari con rispettive radici; al contrario, la mancata conoscenza dell'aggettivo *lombardo* è stata attribuita a una lacuna culturale.

Due anni dopo decide di dedicarsi interamente a quest'arte, frequentando l'Accademia Humbert e, **per un breve periodo**, anche la Scuola di Belle Arti.

La maggior parte dei soggetti ha trovato difficoltà nel comprendere il sintagma preposizionale (SP) *per un breve periodo*: 10 soggetti hanno ritenuto che tale intervallo di tempo si riferisse al primo evento (*frequentando l'Accademia Humbert*) o all'insieme dei due eventi. I motivi per cui hanno escluso la possibilità che tale SP specifichi la durata di tempo riferita esclusivamente al secondo evento potrebbero consistere nell'interferenza della lingua madre: in cinese, le espressioni di durata che misurano per quanto tempo un'azione possa protrarsi tendono a occupare una posizione sintattica fissa, solitamente alla fine della frase. Oltre a ciò, a causa della posizione del SP che ha spezzato la paratassi, sei soggetti hanno avuto difficoltà a comprendere l'ultima parte della frase (*anche la Scuola di Belle Arti*), dal momento che il verbo per il secondo evento non è stato recuperato correttamente.

Altrettanto problematico è stato il recupero dell'antecedente del pronome relativo *che*: fra i 17 soggetti, 16 non sono riusciti a recuperare correttamente il soggetto del predicato nominale *attivo* nella frase riportata di seguito:

La formazione di Bonaventura Berlinghieri avviene, insieme ai due fratelli, presso la bottega del padre Berlinghiero, **che**, nonostante la probabile origine lombarda, è comunque attivo a Lucca nella prima metà del XIII secolo.

Per nove soggetti, il pronome relativo *che* si riferiva al *topic* del passo, ossia Bonaventura Berlinghieri. Il motivo per cui *Bonaventura Berlinghieri* può essere considerato il *topic* dell'enunciato consiste nel fatto che, essendo il "possessore" della nominalizzazione (*formazione*), il figlio funge da punto di riferimento di tale processo verbale secondo la grammatica cognitiva (Langacker 2017: 195). Inoltre, data la posizione iniziale di tale costituente, per gli studenti cinesi *il figlio* non è soltanto il punto di partenza per il primo evento descritto da *formarsi*, ma può anche essere l'ancoraggio di riferimento per l'intero enunciato, poiché in cinese il primo nome può estendere il suo dominio semantico alle frasi successive finché non ne appare uno nuovo in posizione iniziale.

In aggiunta, la frase relativa introdotta dal pronome relativo *che* è stata interrotta da un circostanziale, rendendo così la struttura sintattica ancora meno chiara per i lettori. Di conseguenza, l'ultima frase è facilmente considerata come un *comment* legato direttamente al *topic*. Coloro che non sono riusciti a recuperare correttamente il soggetto potrebbero non essersene neanche accorti, in quanto non vi è un evidente conflitto semantico.

Il fatto che "il figlio" venga considerato l'antecedente del pronome relativo *che* non è stata l'unica risposta errata riscontrata in maniera sistematica: in altri cinque casi, il pronome relativo si riferiva a *i due fratelli*. Questo è dovuto alla comprensione erronea della locuzione preposizionale *insieme a*: dalla traduzione si evince che il sintagma *insieme ai due fratelli* viene capito come *due fratelli insieme*. Ciò è probabilmente dovuto sia a un *processing* non ottimale da parte degli apprendenti L2 nelle prime fasi dello studio sia all'influenza dell'ordine delle parole della L1. In altre parole, quando i lettori L2 sono ancora inesperti, cercano di estrarre informazioni semantiche delle parole concrete. Allo stesso tempo, essendo il SP preceduto dal sintagma nominale, la preposizione *insieme* è stata percepita come un avverbio dagli apprendenti cinesi, poiché per essere considerata una locuzione preposizionale, i lettori si aspettano che essa si trovi nella posizione post-nominale, dove si trova l'elemento semanticamente corrispondente in cinese.



Altre due risposte sbagliate riguardano il ricorso alla parola *bottega* per recuperare l'antecedente del pronome: i lettori erano consapevoli del pronome relativo che doveva riferirsi a un elemento vicino, ma hanno trascurato l'accordo di genere.

In sintesi, i risultati della prova evidenziano la necessità per gli studenti cinesi di livello A2 di consolidare le loro competenze grammaticali nella lingua italiana per lo studio, in particolare per quanto riguarda la formazione di parole con suffissi aggettivali, la struttura della frase e l'uso del pronome relativo *che*.

## 5. Proposta di esercizi dedicati allo sviluppo dell'abilità di lettura in italiano L2 per studenti cinesi e prospettive future

Al fine di migliorare le abilità di lettura degli studenti cinesi di livello A2 in contesti accademici, proponiamo una serie di esercizi basati su un approccio integrato che unisca il metodo *bottom-up* a quello *top-down*. Tale approccio mira, da un lato, a sviluppare le competenze linguistiche specifiche per la comprensione di testi accademici e, dall'altro, a guidare gli studenti nell'uso di strategie metacognitive, affinché possano affrontare autonomamente la lettura durante lo studio.

Gli esercizi proposti si concentrano su alcuni aspetti grammaticali risultati problematici nella prova precedente, come i suffissi aggettivali, la struttura della frase e il pronome relativo *che*. Vediamo alcuni esempi a questo proposito:

Consegna: osservate le parole in neretto a sinistra e sottolineate le loro corrispondenze a destra.

Il gruppo <b>in bronzo</b> e il suo alto basamento sono stati realizzati tra il 1445 circa e il 1453.	Il gruppo <b>bronzeo</b> e il suo alto basamento vennero realizzati tra il 1445 circa e il 1453.
Il dipinto descrive una scena in cui le donne brètoni, vestite con i loro costumi tradizionali, sono inginocchiate ai piedi di uno dei tanti crocifissi <b>in legno</b> .	Il dipinto raffigura delle donne brètoni nei loro costumi tradizionali, inginocchiate ai piedi di uno dei tanti crocifissi lignei.
Oltre alla prospettiva cromatica, si nota una prospettiva lineare rigorosissima, sia nello scorcio della geometrica ed elaborata pavimentazione <b>in marmo</b> , sia nella larghezza del trono, che risulta quasi altrettanto ampia quanto la base della tavola stessa.	Alla prospettiva cromatica si aggiunge una prospettiva lineare rigorosissima sia nello scorcio della geometrica ed elaborata pavimentazione marmorea sia nel trono ampio quasi quanto la base della tavola stessa.

Fig. 13. Esercizi bottom-up sulla formazione delle parole

Consegna: sottolineate le frasi principali nel testo.

La gravitazione su una sola gamba, tipica dei dipinti dell'artista umbro, è verificabile anche nell'affresco della Sistina. Tale attitudine ha, come conseguenza, un articolarsi ondulato del corpo che contribuisce a definire la dolcezza delle figure le quali, pertanto, sono prive di quella tensione che, invece, caratterizza la pittura dei Fiorentini suoi contemporanei.

Fig. 14. Esercizi bottom-up sulla struttura della frase

Consegna: collegate le due frasi con il pronome relativo *che*.

1. Adamo è scolpito di tre quarti. Adamo sta divorando il frutto proibito.
2. La pittura su tavola già in epoca romanica aveva cominciato a svilupparsi. La pittura su tavola assume ora un ruolo di assoluto primo piano.
3. Gli occhi del Santo sono rivolti alla mano benedicente di Dio. Dio emerge simbolicamente dalla profondità dei cieli.
4. La formazione di Cimabue è ancora fortemente legata alla tradizione bizantina colta. La tradizione bizantina colta, almeno in Italia, continuava a rappresentare il principale punto di riferimento artistico e culturale.

Fig. 15 Esercizi bottom-up sul pronome relativo

Gli esercizi di natura *top-down* che proponiamo mirano ad aumentare la consapevolezza degli studenti nel riassumere il contenuto di un testo e nell'individuare la struttura, evidenziata dai connettivi logico-concettuali. A tal fine, abbiamo ideato due esercizi post-lettura: il primo consiste nell'associare titoli appropriati ai paragrafi, mentre il secondo prevede la compilazione di una mappa concettuale.

Consegna: leggete il testo e dividete il testo in paragrafi e poi associate i titoli ai paragrafi.

- a. La storia dell'arte ha momenti di forte accelerazione
- b. Due cambiamenti artistici nei monumenti di Ravenna
- c. La storia religiosa di Ravenna e gli edifici sacri da esplorare
- d. L'arte cristiana trae ispirazione dall'arte pagana
- e. I monumenti di Ravenna conoscono un passaggio religioso e artistico

Fig. 16 Esercizi top-down sulla consapevolezza di riassumere

Consegna: leggete il testo e completate la mappa concettuale.

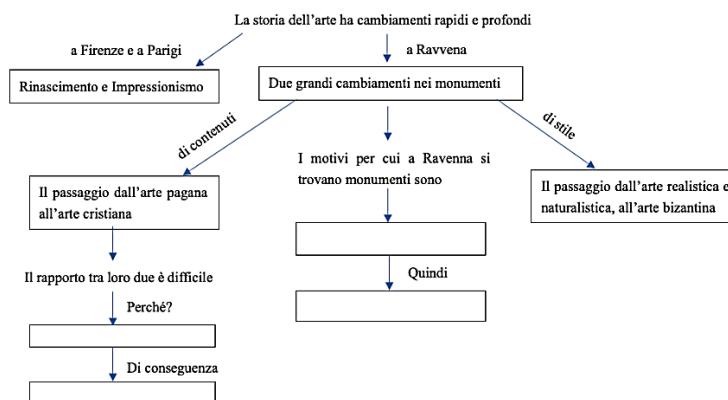


Fig. 17 Esercizi top-down sulla consapevolezza della struttura del testo

In conclusione, questo studio si è focalizzato principalmente sulla creazione di esercizi grammaticali per l'apprendimento dell'italiano L2 da parte di studenti cinesi universitari, tenendo conto della possibile interferenza della loro lingua madre. Tuttavia, è importante sottolineare che lo sviluppo della competenza lessicale, sia generale che specifica, rimane cruciale per l'abilità di lettura in L2. A questo proposito, i manuali di italiano L2 specifici analizzati offrono strumenti utili e applicabili anche per l'insegnamento a studenti stranieri di altre discipline non artistiche. Per quanto riguarda gli esercizi per lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva, l'attenzione è stata rivolta al riassunto e all'analisi della struttura testuale. Tuttavia, in futuro sarebbe opportuno approfondire come gli esercizi possano

stimolare i lettori L2 a fare inferenze, un aspetto altrettanto essenziale per la lettura accademica in L2.

### Riferimenti bibliografici

- Berruto G., 2021, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Roma, Carocci.
- Bianchi P., 2012, "I manuali tecnici di istruzione: aspetti testuali, sintattici e lessicali", in Nesi Annalisa, De Martino Domenico (a cura di), *Lingua italiana e scienze, Atti del convegno internazionale (Firenze, Villa Medicea di Castello, 6-8 febbraio 2003)*, Firenze, Accademia della Crusca, pp. 153-169.
- Cai Y., Kunnan A. J., 2019, "Detecting the language thresholds of the effect of background knowledge on a language for specific purposes reading performance: A case of the island ridge curve", in *Journal of English for Academic Purposes*, 42, pp. 1-13.
- Cai Y., Kunnan A. J., 2020, "Mapping the fluctuating effect of strategy use ability on English reading performance for nursing students: A multi-layered moderation analysis approach", in *Language Testing*, 37(2), pp. 280-304.
- Cummins J., 2000, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Bristol, Multilingual Matters.
- D'Achille P., 2019, *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- Desideri P., 2011, "Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico", in Desideri Paola e Tessuto Girolamo (a cura di), *Il discorso accademico: lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi, pp. 43-72.
- Felser C., Roberts L., 2007, "Processing Wh-dependencies in a Second Language: A Cross-modal Priming Study", in *Second Language Research*, 21, pp. 9-36.
- Garelli G., 2020, *Parliamo di arte*, Torino, Loescher.
- Grabe W., Yamashita J., 2022, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, (2nd ed., Cambridge Applied Linguistics), Cambridge, Cambridge University Press.
- Gualdo R., Telve S., 2011, *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Kern R., 1994, "The role of mental translation in L2 reading", in *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), pp. 441-461.
- Langacker R., 2017, *Ten lectures on the basics of Cognitive Grammar*, Leiden, Brill.
- Levchyk I., Chaikovska H., Mazur O., Adamska Z., Zakordonets N., 2022, "The Impact of Metacognitive Reading Strategies on Master Students' EFL Reading Proficiency and Academic Achievement", in *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48, pp. 26-46.
- Mastrantonio D., 2021, "L'italiano scritto accademico: problemi descrittivi e proposte didattiche", in *Italiano LinguaDue*, 13(1), pp. 348-368.
- Mezzadri M., 2016, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Torino, Loescher.
- Palermo M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, Il Mulino.
- Porreca S., 2020, *L'italiano per l'arte*, Firenze, ALMA Edizioni.
- 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.
- Upton T. A., Lee-Thompson L., 2001, "The role of the first language in second language reading", in *Studies in Second Language Acquisition*, 23(4), pp. 469-495.
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Verhoeven L., 2017, "Learning to read in a second language", in Cain Kate, Compton Donald, Parrila Rauno (a cura di), *Theories of reading development*, Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins, pp. 215-234.

Zhang L., Seepho S., 2013, “Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context”, in *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), pp. 54-69.



## Lending ears to EFL learners: perceived difficulties and leading causes

Irina Stan

Università degli Studi del Piemonte Orientale

irina.stan@uniupo.it

### Abstract

In Italy, English learning primarily occurs within the confines of the classroom rather than through everyday communication. Consequently, Italian learners of English often lack opportunities to utilize the language as a means of daily communication outside educational settings, thereby emphasizing the pivotal role of formal instruction in shaping their English proficiency. Given the concerning proficiency levels reported in both European and national assessments, this study aims to explore the challenges encountered by students of English as a foreign language (EFL) and their underlying causes. A total of 447 first-year undergraduates, not majoring in English, participated in the study. Data were collected via an open-ended question and a questionnaire, and subsequently analyzed using thematic coding. The findings revealed that students predominantly face barriers of linguistic, instructional, and affective nature, compounded by limited opportunities for practical application beyond the classroom. Based on these results, the study offers insights into potential factors contributing to these challenges and provides recommendations aimed at assisting educators and learners in overcoming barriers associated with EFL instruction in Italy.

Keywords: English as a Foreign Language; Second Language Learning; difficulties; perception.

### 1. Overview

In 1997 Pulcini noted that “Italians are famous for being poor at foreign language”, attributing this to the sociolinguistic and educational situation of the country (Pulcini 1997: 82). Despite nearly three decades having passed since this observation, the proficiency of Italians in foreign languages appears to have seen limited improvement, despite various regulatory efforts, particularly within the educational system<sup>1</sup>. Recent European statistics indicate that 62% of Italians report being unable to converse in any language other than their native one. National surveys<sup>2</sup> further reveal that while approximately 80% of individuals under the age of 34 claim knowledge of one or more foreign languages, the levels of proficiency remain modest, with only 7.2% describing their English proficiency as excellent, 27% as good, and a significant 28% admitting to poor proficiency.

Over the years, extensive research has explored the roles played by diverse internal and external factors in influencing outcomes in second or foreign language acquisition (e.g.,

<sup>1</sup> English is the *de facto* mandatory foreign language in Italian schools: although there is technically no legal provision imposing English as a requirement, over 90% of students in Italy learn English at all school levels (European Commission et al., 2017). Moreover, Italy is one of the EU countries with the highest number of years of compulsory foreign language education (13 years) and highest number of hours devoted to foreign language study (with a peak of 194 recommended hours per year in high-schools) (*ibid.*).

<sup>2</sup> [https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report\\_Uso-italiano\\_dialetti\\_altrelingue\\_2015.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf).

Brown, 1995; Ellis, 2008). This distinction is crucial between second language acquisition (SLA), occurring naturally through social communication beyond classroom settings, and second language learning (SLL), a conscious process typically occurring within structured educational environments (Krashen 1981). The latter focuses on systematic learning of grammar, vocabulary, and pronunciation, emphasizing rule-based knowledge rather than practical usage, thereby suggesting differing influential factors.

Internal factors influencing language learning encompass physical attributes such as age, health, and disabilities, as well as psychological factors including intelligence, attitudes, motivation, learning styles, and strategies (Caon 2022). External factors, beyond the learner's control, encompass language exposure, interaction, familial influences, teaching methodologies, curriculum materials, and societal dynamics. Both internal and external factors or their interplay can pose challenges to effective English as a foreign language (EFL) acquisition.

Despite considerable research exploring difficulties in EFL proficiency across the four primary skills: listening (Chen 2005; Goh 2000; Graham 2006; Rost 2011; Vandergrift, Goh, 2012), speaking (Chou 2018, Rababah 2003; Sayuri 2016; Shen, Chiu 2019; for a recent overview on English speaking research see also Wang *et al.*, 2022), reading (Al-Jarrah, Ismail 2018; Al Roomy, Alhawsawi 2019; Kasim, Raisha 2017), and writing (Alisha *et al.* 2019; Ariyanti, Fitriana 2017; Belkhir, Benyelles 2017; Mojica 2010), few studies have sought direct input from learners themselves, with much of the existing literature being experimental in nature. Notably, a study conducted over a decade ago at Ca' Foscari University in Venice (Serragiotto, 2012) stands out within the Italian context, examining recent high school graduates' perspectives on their language education experiences. This study highlighted challenges perceived in listening and speaking skills, while indicating varying perceptions of ease and difficulty in reading and writing tasks, alongside students' expressed desires to improve communicative abilities through specific activities.

This current study seeks to contribute to the field of EFL teaching and learning within the Italian context by exploring student perspectives on perceived difficulties and their underlying causes.

## 2. Statement of the Problem and Significance of the Study

### 2.1 English Proficiency in Italy

Italy is frequently characterized by its population's reputed inadequacy in foreign language skills, a perception reinforced by international reports and surveys. Consistently low rankings in European assessments of English proficiency underscore Italy's struggle, with the country placing 35th out of 113 non-native English-speaking nations in the 2023 English Proficiency Index (EPI)<sup>3</sup> compiled by Education First (EF), based on data from approximately two million English as a foreign language speakers worldwide. This situation is often attributed to cultural practices such as the prevalent translation and dubbing of international media, diminishing perceived necessity for foreign language proficiency (Lopriore, 2002) and limiting informal language acquisition opportunities (British Council, 2018). Historical factors including high illiteracy rates until the mid-1960s and the widespread use of regional dialects have further contributed to a national educational focus on the native language rather

<sup>3</sup> <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>.

than foreign languages (Pulcini, 1997). Educational practices have also been scrutinized, with reports of fragmented language teacher training and a predominant emphasis on explicit grammar instruction, reading, and writing skills in classroom settings (Faez, 2011; Serragiotto, 2012). While empirical evidence from Italian classrooms is scarce, studies such as Faez (2011) highlight concerns among teachers regarding overemphasis on grammar and accuracy. Serragiotto's (2012) survey findings reveal that grammar and writing receive disproportionate attention in English language instruction according to student perspectives. Despite these insights, the characterization of Italians as linguistically challenged may partially stem from a dearth of research focused on younger demographics within the Italian EFL context (Bruzzano, 2021). Thus, this study aims to provide a clearer understanding of young Italian learners in the EFL setting.

## *2.2 Primary Difficulties in EFL Learning and Contributing Factors*

Numerous studies conducted across diverse EFL contexts have documented challenges encountered by foreign language learners. Listening comprehension poses difficulties attributed to factors such as limited vocabulary, challenges in processing speaker speed, and difficulty in requesting repetition (Underwood, 1989). Similarly, issues in interpretation, concentration, and study habits have been noted (Chen, 2005). Speaking skills are often daunting for EFL learners, who struggle with inadequate vocabulary, hindering authentic communication both inside and outside the classroom (Rababah, 2003). In reading, comprehension challenges arise from difficulties in identifying main ideas, understanding contextual meanings, and linking text details to broader themes (Mourtaga, 2006). Writing proficiency, critical for academic assessment, is impeded by challenges in achieving cohesion, coherence, and logical flow in written texts, compounded by vocabulary limitations and cultural knowledge gaps (Granger & Tyson, 1996; Hinkel, 2001, 2002).

The acquisition of second languages is influenced significantly by internal and external factors. Internal factors include motivation, intelligence, age, attitude, cognitive style, and learning behaviors and strategies (Caon, 2022), with motivation recognized as particularly pivotal in driving language learning outcomes (Dörnyei & Cheng, 2007; Dörnyei & Csizer 1998). Learners' attitudes toward the target language also play a crucial role in shaping their success in second language learning (Siegel 2003). External factors encompass environmental influences such as real-life language exposure and curricular elements including text selection and teaching methodologies (Al Zaubi 2016; Win 2018). Teacher attitudes and instructional approaches further impact student engagement and language learning outcomes (Darwish 2017; Richards 2010).

While extensive research has identified various challenges faced by EFL learners worldwide, there remains a gap in understanding these issues within the specific context of Italy. This study seeks to address this gap by investigating perceived strengths and weaknesses in EFL learning among Italian learners, along with the underlying causes contributing to these challenges.

### 3. The Study

#### 3.1 Participants

This quali-quantitative study involved 447 undergraduate students (63% female) commencing their studies in non-English-major programs at a large-sized university in Italy. None of the participants had achieved or demonstrated a B1 level of English proficiency, a requirement under university regulations for first-time enrollees. The participants, aged between 19 and 34 years ( $M=21.7$ ;  $SD=2.98$ ), were enrolled in diverse undergraduate programs such as Science and Technology, Medicine, Agricultural Science, Political Sciences, Veterinary, Physical Education, and Pharmacy. All participants were Italian natives who completed compulsory education in Italy and had been studying English for a minimum of 13 years.

#### 3.2 The instrument and data analysis

Data were collected through a questionnaire designed to capture participants' demographic information, self-reported English proficiency (rated on a 1-7 scale aligned with CEFR *can-do* statements<sup>4</sup>, Council of Europe 2020) and their perceived strengths and weaknesses in various language competencies (written comprehension, written production, grammar rules, vocabulary, oral expression, oral comprehension, other, or none of the above). Additionally, the questionnaire included an open-ended question prompting participants to articulate reasons behind the barriers encountered in learning and using the English language.

The questionnaire format was electronic, chosen for its accessibility and visual impact, allowing participants to provide detailed responses without space constraints and facilitating data retrieval and organization for analysis. Data analysis employed thematic analysis (Braun & Clarke 2006), initially applying a grounded theory approach (Bryant & Charmaz 2007). This methodological choice enabled systematic categorization based on participants' responses, focusing on identifying conceptual themes emergent from the data rather than testing predefined hypotheses. Responses were coded to denote the presence of specific themes, facilitating a comprehensive exploration of difficulties and underlying causes in English language learning among the participants. Students' statements were coded by reporting 1 point when a specific theme was present within the answer at least once. This bottom-up approach paved the way for a more focused analysis, as the respondents' accounts about difficulties leading causes were merged to identify the general trends.

#### 3.3 Results

Participants assessed their overall English proficiency on a scale ranging from 1 (minimum) to 7 (maximum). The distribution (Fig. 1) indicated that nearly a quarter of students perceived their proficiency as below average (2.3% selected 1, 4.5% chose 2, and 17.2% chose 3). Approximately 46% rated themselves at an intermediate level, while less than 10% rated their proficiency above the average midpoint (4.5% at levels 5 and 6, and less than 1% at level 7).

4 [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

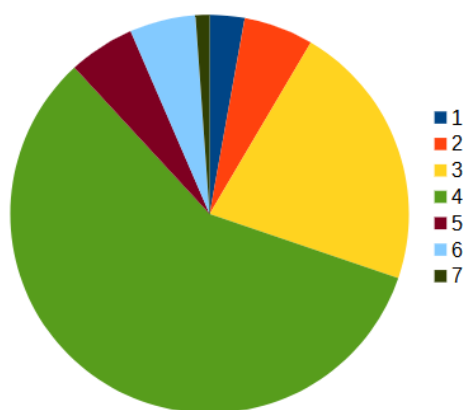


Fig. 1. Self-assessed English proficiency

Turning to perceived strengths (Fig. 2), a significant majority of participants identified written comprehension (nearly 67%) and written production (over 54%) as their strongest skills. Approximately a third considered grammar knowledge a personal strength. Oral comprehension and oral expression were selected by about a quarter and a fifth of participants, respectively, while vocabulary received responses from approximately 16% of participants. A minority (6%) felt that none of the options represented a personal strength, with a very small percentage mentioning pronunciation.

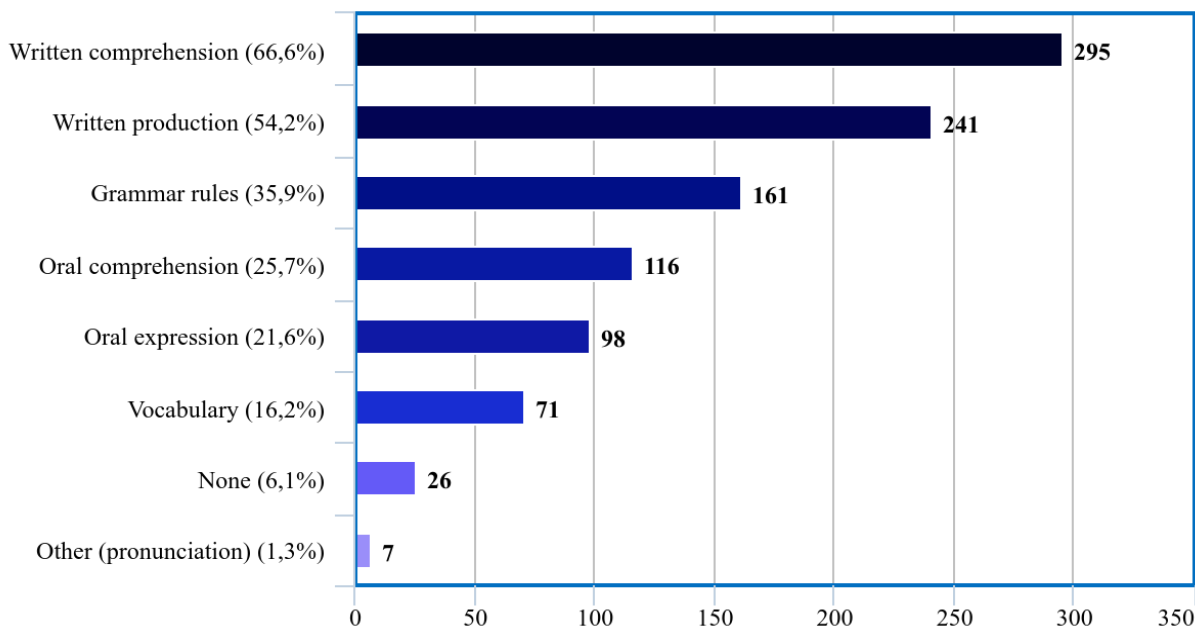


Fig. 2. Perceived strengths

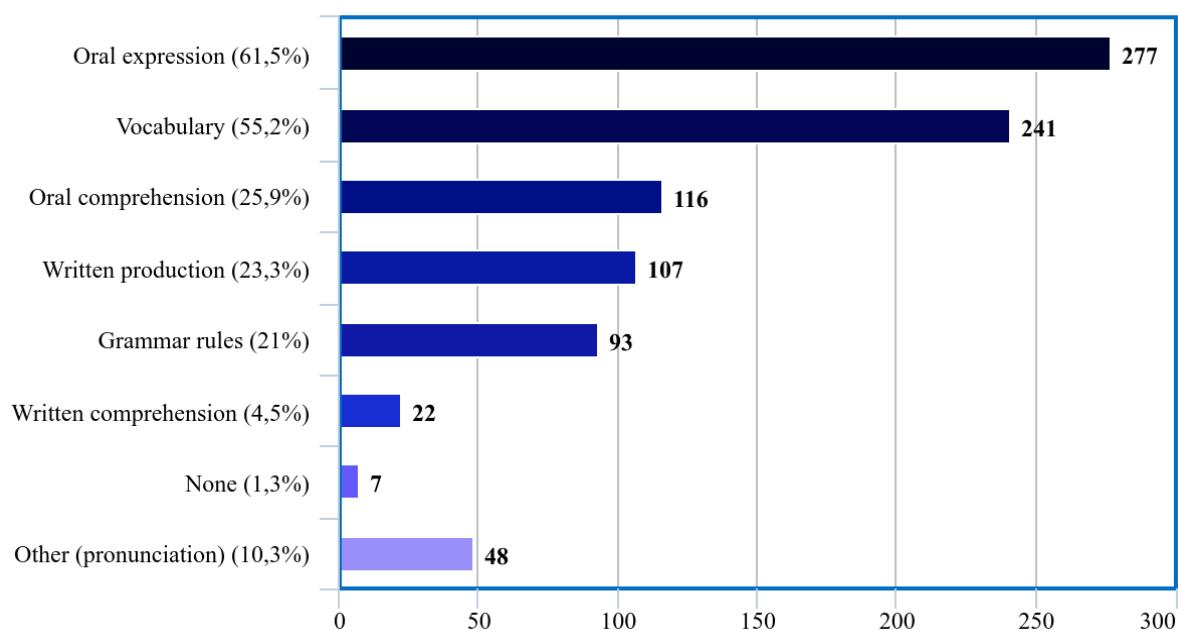


Fig. 3. Perceived weaknesses

Conversely, perceived weaknesses (Fig. 3) presented a notably different and somewhat inverted distribution. More than half of the students identified oral expression (around 60%) and vocabulary (55%) as their weakest areas. In contrast, written comprehension was perceived as problematic by only 4.5% of participants. Oral comprehension, written production, and grammar rules were considered weak by between a fifth and a quarter of respondents (25%, 23%, and 21%, respectively). Pronunciation was indicated as a challenge by approximately 10% of participants, while a small minority did not select any of the provided weaknesses.

The findings from the open-ended question revealed that participants attributed their difficulties in learning and using English to several underlying causes, categorized as shown in Table 1. Three main themes emerged: deficiencies in instructional practices during compulsory education, limited exposure outside the classroom, and affective factors impacting learning experiences<sup>5</sup>.

Theme	Category	Sub-category
	1.1 General statement (n=172)	- Ex. M32: <i>English poorly done during compulsory school</i>

<sup>5</sup> As a whole, students' written productions varied from 1 point, for example: M26: *Little learning in compulsory education*, (sub-category 1.1), to a maximum of 10, for example F27: *Little use of language in all its forms (2.1.1), particularly spoken (2.1.2). Then at school the method is deeply wrong (1.1.1), the focus is on grammar (1.1.2) and never on the practical or oral use of the language (1.2.1). I should approach the English language more (2.1.1) (watch more films in the original language (2.2.2) and read more in English (2.2.1). I would also like to go abroad more (2.3.1), because by talking more I would improve it (2.3.2), otherwise it remains confined to something I have studied but rarely use.*

<b>1. Instructional deficiencies in compulsory education (n= 835)</b>	1.1 Method (n=213)	1.1.1 General statement (n=48) Ex. M31: <i>In the compulsory school environment this language is not addressed with adequate methods</i>
		1.1.2 Focus on grammar / translation (n=86) Ex. F24: <i>A lot of hours are wasted on grammar and reading, when it would be much more useful to know how to speak it.</i>
		1.1.3 Testing methods (n=31) Ex. M21: <i>In 5 years of high school I have never been orally questioned by my teacher, not once, we only did multiple choice tests on grammatical constructs.</i>
		1.1.4 Use of Italian (n=48) Ex. F19: <i>[the teachers] always spoke in Italian</i>
	1.2 Lack of specific skill practice (n=236)	1.2.1 Speaking (n=167) Ex. F26: <i>they (the teachers) never made us discuss things in English</i>
		1.2.2 Listening (n=195) Ex. M23: <i>In high school and middle school the English teachers almost never gave me Listening exercises to do</i>
		1.2.3 Writing (n=41) Ex. M19: <i>the (teachers') belief that knowing how to write two sentences is enough to develop a text.</i>
	1.3 Teachers (n=214)	1.3.1 Teaching skills (n=109) Ex. M22: <i>In Italian schools, teachers are totally incompetent.</i>
		1.3.2 Motivation (n=82) Ex. F20: <i>My teachers did not know how to motivate me.</i>
		1.3.3 Teacher turnover (n=23) Ex. M21: <i>[They are due] to the continuous change of teachers in compulsory education</i>
2.1 Lack of practice (n=206)	2.1.1 General (n=145) Ex. F19: <i>[They are due to] too few opportunities to use the language.</i>	

<b>2. Exposure outside the classroom</b> (n=408)		2.1.2 Oral practice (n=61) Ex. F30: <i>[They are due to] not speaking iEnglish everyday.</i>
	2.2 Use of Italian (n=108)	2.2.1 Leisure reading (n=35) Ex. F20: <i>I have never read anything that wasn't in Italian</i>
		2.2.2 TV/films (n=73) Ex. M23: <i>Just as an example, I never watch films in English, only in Italian</i>
	2.3 Travelling (n=58)	2.3.1 Opportunities (n=27) Ex. F19: <i>I could have had better fluency if only I had been able to travel more and thus experience the language "on-site"</i>
		2.3.2 Use of English (n=31) Ex. M27: <i>(...) and even if I travel, it doesn't mean I use it (English language)</i>
<b>3. Affective</b> (n=169)	3.1 Language ability (n=33)	- Ex. F18: <i>I've been struggling with languages since I was little</i>
	3.2 Motivation (n=104)	- Ex. M23: <i>(...) other times low motivation from my side</i>
	3.3 Anxiety / low self-confidence (n=32)	- Ex. F19: <i>from the fact that I am ashamed to speak in public and the fear of other people's judgments</i>

Tab. 1. Students' perceptions of leading causes of their difficulties

### 3.4 Discussion and conclusions

In this study, undergraduate students in Italy were tasked with self-assessing their English proficiency, identifying their strengths and weaknesses, and articulating the challenges they face in learning the language. Overall, students rated their proficiency as intermediate or below, corresponding roughly to the CEFR B1 level. According to CEFR descriptors, this level implies the ability to understand and communicate on familiar topics in daily life, albeit with some limitations in complexity and fluency.

When evaluating their strengths and weaknesses, students predominantly identified written comprehension and written production as their strongest areas. This emphasis on written skills was mirrored in their perceived weaknesses, highlighting deficiencies in oral expression and vocabulary. This disparity underscores existing evidence suggesting that English language education in Italy often prioritizes written and grammatical aspects over oral



proficiency (Faez 2011; Serragiotto, 2012). The persistence of traditional teaching methods, particularly the grammar-translation approach, appears to contribute to this imbalance, neglecting oral communication skills crucial for real-world interaction.

Participants also expressed frustration with the disconnect between their knowledge of grammar rules and their ability to apply them effectively. As two (among many others) students wrote: “I know the rules but I don't know how to apply them”; “At school they (teachers) focus on grammar exercises, an end to themselves”. This discrepancy reflects broader concerns about instructional methods that may focus excessively on form rather than meaningful communication (Long 1991). The study highlights a desire among students for more interactive and practical lessons that foster speaking and listening skills, aligning with previous research emphasizing the importance of contextualized language learning (Loewen et al. 2009).

Issues with teaching quality and teacher turnover emerged as significant barriers to effective language learning. Students reported inadequate English language proficiency among teachers and a preference for instruction in Italian, limiting opportunities for English language practice. The role of teachers in creating engaging and supportive learning environments is crucial, yet challenges persist due to systemic factors and societal attitudes toward language education in Italy.

An important point to note here is that preference and implementations of instructions vary from culture to culture as substantiated by Schulz's (1996, 2001) and that the choice of instruction is very much contingent upon the teaching and learning culture prevailing in the community concerned. For example, in Italy, freedom in teaching is a principle set out in the Italian Constitution (art. 33)<sup>6</sup>. Although teachers choose textbooks and teaching tools, research has previously underlined that learner characteristics may also influence their preferences for a given approach to instructions (Schulz 2001).

Participants in this study long for and expect more interactive and practical lessons, focusing on speaking and comprehension skills rather than rote learning of grammatical rules which alone cannot provide them with robust interaction skills. Similar results outcome in previous research in which learners reported their desire for grammar teaching “to be related to real life” (Loewen et al. 2009: 100). This is particularly relevant since, as already stated by Schulz (1996), and as numerous FL educators and researchers agree, any sizeable discrepancy in teacher and student perceptions regarding the efficacy of instructional practices can be detrimental to learning, regardless of the methodological convictions of the teacher (Green 1993; Horwitz 1988; McCargar 1993).

Issues with teaching quality and teacher turnover emerged as significant barriers to effective language learning. Students reported inadequate English language proficiency among teachers and a preference for instruction in Italian, limiting opportunities for English language practice. The role of teachers in creating engaging and supportive learning environments is crucial, yet challenges persist due to systemic factors and societal attitudes toward language education in Italy. However, school teaching has never been regarded as a prestigious job in Italy. In particular, there has always been a tendency among the public to disregard the role of foreign language teachers (Lopriore 2002). This is coupled with the widespread perception that foreign languages can only be learned abroad or in the many

<sup>6</sup> However, the choice and use of teaching methods and materials must be consistent with each school's educational offer plan (*POF*), which, in turn, must be consistent with the general and educational objectives of the different branches and levels of study established at national level National Guidelines for the Curriculum, (Indicazioni nazionali per il curricolo, implemented from 2012. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254\\_2012.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) ).

private language schools across Italy, but certainly not within the school system where Italian native speakers teach (*ibid.*)<sup>7</sup>. Nevertheless, some positive aspects have emerged from a more recent study, which identified helping students learn a foreign language as one of the most important values in teachers' system of beliefs (Pezzot 2018). As Mariani (2015) maintains, from a system perspective, it would be impossible to dissociate learners and teachers<sup>8</sup>. One important aspect which seems to emerge from the current study is that poor teaching leads to poor learners, an issue that is far from being new in EFL contexts, as research often underscored the critical role of effective teaching in facilitating second language acquisition and the detrimental effects poor teaching practices can have on student performance (e.g., Khan, Gosh 2016).

Furthermore, exposure to English outside the classroom was identified as a critical factor influencing proficiency, with limited opportunities cited as hindering oral skills development. Research consistently supports the benefits of increased language exposure in enhancing language acquisition (Jahrani & Listia 2023). Efforts to integrate authentic English language materials, such as subtitled media and diverse reading materials, may help bridge this gap and enhance language learning outcomes. In Italy, media and films have played only a minor role in the diffusion of English. In fact, until recently there was a total lack of TV programs/films in the original language with subtitles while released films were only dubbed. A recent study which examined the impact of captions and subtitles on EFL learners' comprehension of English-language TV programs, found that both captions and subtitles significantly enhance understanding and vocabulary acquisition (Pujadas, Muñoz, 2020). As far as reading for pleasure is concerned, research showed that although EFL students are not avid readers, they like reading a wide variety of text genres, with a preference for social media and fiction and have a tendency to read both on paper and on their phone (Fazzi, 2023). Since one of the outcomes of the present study is that ELF learners perceive their written comprehension as a strong asset, we believe that educators should find a way to engage students with different texts across different devices by promoting diverse and engaging content through a wide range of reading materials that cater to different interests.

Affective factors, including motivation and anxiety, were also highlighted as influential in language learning. Motivation has been of great interest to researchers for many years (Gardner & Lambert 1972; Crooks & Schmidt 1991). Gardner and Lambert (1972) suggested that instrumental motivation implies that a second language will be acquired when the learner needs to achieve another goal, such as good grades or access to further education. Although Italian EFL students often begin studying English out of duty rather than pleasure or necessity (Serragiotto 2012), the recognition of the importance of foreign languages (especially English) seems to be on the rise among both EFL learners and their parents.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> If there are reasons for this in the past, they can be found, for example, in the absence of pre-service training up to 1999. Despite the introduction of pre-service programmes encompassing pedagogical training and a practicum in schools, language teachers have always had to be graduates of Languages and Literature programmes, which are characterised by a theoretical orientation, a strong focus on literature and limited provision for language teaching methodology modules and this created generations of language teachers with a strong literary background, but arguably more limited knowledge of teaching methodology (Santipolo 2017).

<sup>8</sup> "It is not possible to consider individual differences exclusively as a 'private problem' of those who learn: one would forget that those who teach also have individual differences" (Mariani 2015:9). Moreover, "more often than not, learning styles are referable to both the student and the teacher and are one of the most visible influences on one's teaching style (*ibid.*)

<sup>9</sup> In the 2018 PISA survey, three quarters of Italian parents reported considering whether a school had a focus on foreign languages as one of four main criteria for choosing it for their children (OECD 2018).

Therefore, by understanding and leveraging different types of motivation, teachers and parents can enhance students' engagement and success in learning English.

Language anxiety is also considered a significant factor in the learning process. For instance, speaking in class is an occasion that commonly can increase anxiety. Research has underlined that language learners with high anxiety tend to have poor oral English expression (Trassi et al. 2022). Therefore, it is crucial to deeply analyze the impact of psychological anxiety on students' oral English expression abilities, help students overcome this anxiety, and improve the effectiveness of second language teaching and learning.

The findings suggest several implications for improving EFL education in Italy. There is a clear need to rebalance the curriculum by integrating more opportunities for authentic speaking and listening practice alongside traditional grammar and reading exercises. Teachers play a pivotal role in this process by fostering supportive and engaging learning environments that promote active language use and build students' confidence in oral proficiency.

Additionally, enhancing teacher training and support, along with promoting a more diverse and immersive English language environment both inside and outside the classroom, can help address the identified challenges. Efforts to incorporate multimedia resources, such as subtitled media and digital reading materials, could provide students with additional exposure to English in varied contexts, thereby enhancing their language acquisition and comprehension skills.

In conclusion, successful EFL learning requires a multifaceted approach addressing exposure, instructional methods, teacher quality, and learner motivation. This study provides valuable insights into the challenges faced by Italian EFL learners, highlighting areas for improvement in educational practices and policies. Future research should continue to explore these complexities, with a focus on integrating language skills within a communicative framework that prepares students for real-world language use scenarios.

## References

- Al-Jarrah, H., Ismail, N. S. B., 2018, "Reading comprehension difficulties among EFL learners in higher learning institutions", in *International Journal of English Linguistics*, 8(7), pp. 32-41.
- Al Roomy, M., Alhawsawi, S., 2019, "Understanding Reading Strategies of EFL Saudi Students", in *English Language Teaching*, 12(6), pp.33-44.
- Al Zoubi S.M., 2018, "The Impact of Exposure to English Language on Language Acquisition", in *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), pp. 151-162.
- Alisha, F., Safitri, N., Santoso, I., Siliwangi, I., 2019, "Students' difficulties in writing EFL", in *Professional Journal of English Education*, 2(1), pp.20-25.
- Ariyanti, A., & Fitriana, R., 2017, "EFL students' difficulties and needs in essay writing", in *International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017)*, Atlantis Press, pp. 32-42.
- Belkhir, A., Benyelles, R., 2017, "Identifying EFL learners essay writing difficulties and sources: a move towards solution the case of second year EFL learners at Tlemcen University", in *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(6), pp.80-88.
- British Council, 2018, *EU 2025: The future demand for English language in the European Union*, London, British Council.

- Braun V., Clarke V., 2006, "Using thematic analysis in psychology", in *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp.77–101.
- Brown J. D., 1995, *The elements of language curriculum*, Boston, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.
- Bruzzano C., 2021, *Listening in English as a foreign language: a multiple case study of teachers' and learners' practices and beliefs in an Italian secondary school*, PhD thesis, University of Leeds.
- Bryant A., Charmaz K., 2007. "Introduction. Grounded Theory Research: Methods and practices", in Antony Bryant and Khaty Charmaz (eds), *The SAGE Handbook of Grounded Theory*, Thousand Oaks, Sage, pp.1–28.
- Caon F., 2022, "Una mappa dei fattori che influenzano l'apprendimento linguistico", in Caon F. (Ed.), *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicit *, SAIL24, Venice, Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press, pp.13-25.
- Chen Y.M., 2002, "The problems of university EFL writing in Taiwan", in *The Korea TESOL Journal*, 5, pp.59–79.
- Chen Y.M., 2005, "Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications", in *TESL-EJ*, 8(4), pp.A-2.
- Chou M.H., 2018, "Speaking Anxiety and Strategy Use for Learning English as a Foreign Language in Full and Partial English-Medium Instruction Contexts", in *Special Issue: At the crossroads of TESOL and English-medium Instruction*, TESOL, 52(3), pp.611-633.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr).
- Crookes G., Schmidt R., 1991, "Motivation: Reopening the research agenda", in *Language Learning*, 41 (4), pp.469-512.
- Darwish S.A., 2017, "Teachers' Attitude Toward a Foreign Language: Factors Affecting the Target Language Teaching Process", in *Journal on English Language Teaching*, 5(1), pp.1-8.
- Dörnyei Z., Cheng H.-F., 2007, "The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan", in *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp.153–174
- Dörnyei Z., Csiz r K., 1998, "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study", in *Language Teaching Research*, 2, pp.203-229.
- Ellis R., 2001, "Introduction: Investigating form-focused instruction", in *Language Learning*, 51(1), pp.1-46.
- Ellis R., 2008, *The study of second language acquisition (2nd ed.)*, New York, Oxford University Press.
- Fazzi F., 2023, "Reflecting on EFL Secondary Students' Reading Habits and Perceptions of Young Adult Literature to Promote Reading for Pleasure and Global Citizenship Education", in *Educazione Linguistica Language Education*, 12, pp.251-271.
- Faez F., 2011, "English education in Italy: Perceptions of teachers and professors of English", in *Education canadienne et internationale*, 40(3), pp.31-44.
- Gardner R.C., Lambert W.E., 1972, *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Mass, Newbury House.
- Giorgi P., 2013, "Mind the GapEFL/ELF: What lies in between what teachers teach and what students use, and its pedagogical implication", in *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(1), pp.1-13.

- Goh C.C.M., 2000, "A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems" in *System*, 28(1), pp.55-75.
- Graham S., 2006, "Listening comprehension: The learners' perspective", in *System*, 34, pp. 165–182
- Granger S., Tyson S., 1996, "Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English", in *World Englishes*, 15, pp.17–27.
- Green J. M., 1993, "Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: do enjoyment and effectiveness go together?", in *The Modern Language Journal*, 77(1), pp.1-10.
- Horwitz E.K., 1988, "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", in *The Modern Language Journal*, 72(3), pp.283-294.
- Jahrani A., Listia R., 2023, "The Impact of Exposure on Second Language Acquisition", in *Ideas: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 11(1), pp.416-424.
- Kasim U., Raisha S., 2017, "EFL students' reading comprehension problems: Linguistic and non-linguistic complexities", in *English Education Journal*, 8(3), pp.308-321.
- Khan A., Ghosh S.K., 2016, "Analysing the impact of poor teaching on student performance", in *IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*, Bangkok, Thailand, pp. 169-175.
- Hinkel E., 2001, "Matters of cohesion in L2 Academic texts", in *Applied Language Learning*, 12(2), pp.111–132.
- Hinkel E., 2002, *Second language writers' text*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Krashen S.D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press Inc.
- Loewen S., 2011, "Focus on form instruction", in E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York, Routledge, 2, pp.576-592.
- Loewen S., Li S., Fei F., Thompson A., Nakatsukasa K., Ahn S., Chen, X., 2009, "Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction", in *The Modern Language Journal*, 93(1), pp.91-104.
- Long M., 1991, "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", in De Bot K., Ginsberg R., Kramsch C., (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 39-52.
- Lopriore L., 2002, "The teaching of EFL in the Italian context: Issues and implications", in *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, pp.203-223-
- Mariani L., 2015, *Differenziare gli apprendimenti*, Lulu.com.
- McCargar D.F., 1993, "Teacher and student role expectations: cross-cultural differences and implications", *The Modern Language Journal*, 77(2), 192. <https://doi.org/10.2307/328943>.
- Mojica L.A., 2010, "An investigation on self-reported writing problems and actual writing deficiencies of EFL learners in the beginners' level", in *TESOL journal*, 2(1), pp.24-3.
- Mourtaga K.R., 2006, "Some reading problems of Arab EFL students", *Journal of Al-Aqsa University*, 10(2), pp.75–918.
- OECD, 2018, *Results from PISA 2018*, Country Note: Italy, OECD
- Pezzot E., 2018, "Foreign Language Teacher's Motivation in Italy", 2, doi:10.30687/elle/2280-6792/2018/02/006.
- Pujadas G., Muñoz C., 2020, "Examining adolescent EFL learners' TV viewing comprehension through captions and subtitles", in *Studies in Second Language Acquisition*, 42(3), pp.551–575.

- Pulcini V., 1997, "Attitudes Toward the Spread of English in Italy", in *World Englishes*, 16(1), pp.77-85.
- Rababah G., 2003, "Communication problems facing Arab learners of English", in *Journal of Language and Learning*, 3, pp.180-197.
- Richards J., 2010, "Competence and Performance in Language Teaching", in *Relc Journal*, 41, pp.101-122.
- Rost M., 2011, *Teaching and Researching Listening*, Pearson.
- Santipolo M., 2017, "Bespoke Language Teaching (BLT): A proposal for a theoretical framework. The case of EFL/ELF for Italians", in *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(2), pp.233-249.
- Sayuri S., 2016, "Problems in speaking faced by efl students of Mulawarman university", in *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 1(1), pp.47-61, <https://doi.org/10.21462/ijefll.v1i1.4>
- Schulz R.A., 1996, "Focus on form in the foreign language classroom: students' and teachers' views on error correction and the role of grammar", in *Foreign Language Annals*, 29(3), pp.343-364.
- Schulz R.A., 2001, "Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA: Colombia", in *The Modern Language Journal*, 85 (2), pp.244-258.
- Shen M., Chiu T., 2019, "EFL learners' English speaking difficulties and strategy use", in *Education and Linguistics Research*, 5(2), pp.88-102.
- Serraggiotto G., 2012, *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, Venice, Edizioni Ca' Foscari.
- Siegel J., 2003, "Social context", in Doughthy C.J., Long M.H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, pp.178-223.
- Trassi A.P., Leonard S., Rodas J.A., Santos F.H., 2022, "Mediating factors of statistics anxiety in university students: a systematic review and meta-analysis", in *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1512(1), pp.76-97
- Underwood M., 1989, *Teaching listening*, New York, Longman.
- Vandergrift L., Goh C.C.M., 2012, *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, Routledge.
- Wang J., Abdullah R., Leong L.M., 2022, "Studies of Teaching and Learning English-Speaking Skills: A Review and Bibliometric Analysis", in *Frontiers in Education*, 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2022.880990>
- Win M.M., 2018, "Motivational Factors to Promote Students' Interest and Involvement in Teaching-Learning English", in *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), pp.224-237.

## Das Rom-Projekt: Ein Rückblick nach über zwanzig Jahren

Susanne Lippert  
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere  
Università Roma Tre  
susanne.lippert@uniroma3.it

### Abstract

Dieser Artikel untersucht die Langzeitentwicklung des mehrsprachigen Spracherwerbs in deutsch-italienischen Familien im Kontext des "Rom-Projekts". Mithilfe von qualitativen schriftlichen Online-Interviews mit den deutschsprachigen Elternteilen werden Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich der mehrsprachigen Entwicklung ihrer Nachkommen seit 2007 analysiert. Während der Projektphase (2001-2007) wurden drei Kategorien von Familien identifiziert: bilinguale Familien, Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen und Familien mit Sprachrückumstellung. Die vorliegende Studie untersucht, ob diese Kategorisierung bis heute Bestand hat. Die Analyse beleuchtet die Entwicklung dieser Familien seit 2007 sowie die Herausforderungen, denen sie bei der Erhaltung der Herkunftssprache Deutsch gegenüberstanden, wobei auch die Drei-Generationen-Regel diskutiert wird.

Schlagwörter: Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachen, Spracherhalt, Sprachumstellung

This article examines the long-term development of multilingual language acquisition in German-Italian families following the "Rome Project." Based on written qualitative online-interviews with German-speaking parents, the experiences and assessments regarding the multilingual development of their offspring since 2007 are analyzed. During the project phase (2001-2007), three groups of families were identified: bilingual families, families with language shift to Italian, and families with reversal of language shift. The present study investigates whether this classification has remained unchanged to date. The investigation illustrates how these families have evolved since 2007 and the challenges they have faced in maintaining the heritage language German, while also discussing the "Three-Generation Rule".

Keywords: Heritage Language, Language Maintenance, Language Shift, Reversal of Language Shift.

### 1. Einführung

Der vorliegende Artikel präsentiert eine soziolinguistische Untersuchung zum mehrsprachigen Spracherwerb in deutsch-italienischen Familien. Es soll analysiert werden, was in den Familien<sup>1</sup> des Rom-Projekts<sup>2</sup> seit 2007 auf sprachlicher Ebene passiert ist. Durch ein qualitatives schriftliches Online-Interview mit dem deutschsprachigen Elternteil soll herausgefunden werden, wie dieser Elternteil die mehrsprachige Entwicklung seiner Kinder

---

<sup>1</sup> Anfangs hatten elf Familien an dem Projekt teilgenommen, aber eine dieser Familien musste leider schon bald aufgrund von tragischen Umständen aus der Untersuchung ausscheiden (Familie 9).

<sup>2</sup> Lippert (2005a, 2005b, 2010, 2013, 2020).



einschätzt, ob er im Nachhinein mit dem Verlauf dieser Entwicklung zufrieden ist und was er aus heutiger Sicht anders machen bzw. bilingualen OPOL-Familien<sup>3</sup> raten würde. Bei dem Rom-Projekt handelt es sich um eine soziolinguistische Langzeitstudie (2001 – 2007), bei der 2001 und 2007 je einmal das Sprachniveau der Kinder und Jugendlichen aus zehn deutsch-italienischen Familien in Rom getestet und die Sprachverwendung in den jeweiligen Familien untersucht wurde. Es handelte sich in fast allen Fällen um Familien mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung der OPOL-Methode, einige davon waren bereits zum ausschließlichen Gebrauch der Umgebungssprache Italienisch übergegangen. Im Verlauf der Untersuchung wurde festgestellt, dass die Präsenz der Herkunftssprache<sup>4</sup> Deutsch, also der „schwachen Sprache“, in diesen Familien von Geschwisterkind zu Geschwisterkind abnahm, was in die Formulierung der Drei-Geschwister-Regel mündete. Dieses progressive Verschwinden der Herkunftssprache in der Geschwisterfolge führte im Lauf der Zeit in einigen dieser Familien zu einer Sprachumstellung (*language shift*),<sup>5</sup> also zum definitiven Wechsel von einer bilingualen italienisch-deutschen Kommunikation zu einer monolingualen, ausschließlich italienischsprachigen Kommunikation im familiären Umfeld.<sup>6</sup> Genau dieser Prozess wurde damals untersucht. Es wurde auch versucht, in den Familien, die bereits zum ausschließlichen Gebrauch des Italienischen übergegangen waren, mithilfe einiger sprachpädagogischer Maßnahmen und z.T. auch mithilfe der Einschulung einiger Kinder in die deutschsprachigen Privatschulen in Rom (Deutsche Schule Rom, Schweizer Schule Rom) eine

<sup>3</sup> Es handelt sich um Familien, die ihre Kinder nach der Methode „One person – one language“ erzogen. Diese Methode besteht darin, dass jeweils ein Elternteil nur eine einzige Sprache mit den Kindern spricht, sodass jeder Elternteil eine der beiden Sprachen repräsentiert (in diesem Fall entweder Italienisch oder Deutsch).

<sup>4</sup> Inzwischen hat sich auch in Deutschland der Terminus Herkunftssprache als Übersetzung für den englischen Terminus „heritage language“ durchgesetzt, obwohl oft nicht ganz klar ist, was eigentlich der Unterschied ist, zwischen Herkunftssprache, Minderheitensprache, schwacher Sprache, Einwanderersprache (eine ähnliche Begriffsverwirrung gibt es zwischen den Ausdrücken Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache, vgl. Triulzi, Maahs, Winter 2023). Deshalb wird dieser Terminus hier alternierend mit dem Ausdruck „schwache Sprache“ benutzt. Der Begriff Herkunftssprache kommt ursprünglich aus Kanada und bezieht sich dort auf andere Sprachen als die zwei offiziellen Sprachen Englisch und Französisch (vgl. Nagy 2021: 179). Also umfasst dieser Terminus in Kanada „aboriginal/indigenous languages“ zusammen mit Einwanderersprachen (außer, wenn die Einwanderer aus englisch- oder französischsprachigen Gebieten kommen). Andernorts umfasst die Bezeichnung immer auch einen Bezug auf „fluency or proficiency“ (Nagy 2021: 179). Die ersten us-amerikanischen Linguisten, die sich mit Mehrsprachigkeit beschäftigten, sprachen noch von „Zweisprachigen“ oder „Muttersprachlern“, so Weinreich (1953) und Fishman (1966). „The term "heritage language" would not come into currency in the United States until the late 1990s, having been borrowed from the Canadian context, where it had emerged in the late 1970s [...] Depending on the context, different terminologies are used to describe the "same" or similar languages or language situations (e.g. community language, minority language, endangered language, heritage language)“ (Lynch, Avineri 2021: 423f.). Vgl. dagegen die Definition von Bennamoun: „Heritage speakers, typically, though not exclusively, are second-generation immigrants who are born and raised in societies where their parents' first language is a minority language“ (Bennamoun 2021: 376). Nach dieser Definition wären die Nachkommen der Familien des Rom-Projekts gar keine Herkunftssprachensprecher, denn sie sind ja zur Hälfte Nachkommen von italienischen Familien. Nachdem der Begriff Herkunftssprache aber heutzutage sehr weit gefasst wird, werden hier auch die Probanden des Rom-Projekts als Herkunftssprachensprecher bezeichnet.

<sup>5</sup> Das Wort Sprachumstellung als Übersetzung für das englischsprachige *Language Shift* wurde bewusst gewählt, um eine Unterscheidung zu dem in diesem Zusammenhang manchmal gewählten Terminus „Sprachwechsel“ zu ermöglichen, da „Sprachwechsel“ missverständlich ist und sich im Deutschen auch auf das Phänomen des Code-Switching bezieht (vgl. Lippert 2020: 1186).

<sup>6</sup> Zum Thema *language shift* wurde im Lauf der Zeit viel geforscht. Forscher, die sich explizit mit dem Thema Sprachumstellung beschäftigen sind u.a.: Haugen (1956), Fishman (1966), Weinreich (1953), Kloss (1966), Gal (1979), Clyne (1982), Leist-Villis (2004), Afshar (1998), De Houwer (1999), Lanza (2004), sowie Mackey (1962), Pulte (1979), Dressler/Wodack-Leodolter (1977), Giles/Bourhis/Taylor (1977), Li (1982), Hill/Hill (1977), Anderson (1978), Döpke (1992).

Sprachrückumstellung (*reversal of language shift*)<sup>7</sup> zu erreichen. Dies ist damals in vier Familien gelungen. Dagegen konnte in drei weiteren Familien die „schwache Sprache“, also die Herkunftssprache nicht mehr aktiviert werden, mit der Konsequenz, dass das Sprachniveau der Kinder in dieser Sprache von Geschwisterkind zu Geschwisterkind so stark abnahm, dass dies am Ende zu rezeptiver Bilingualität führte, bei welcher nur noch Bruchstücke der „schwachen Sprache“ verstanden wurden. Vor diesem Hintergrund ist es interessant, die weitere Sprachentwicklung (nach 2007) in diesen Familien zu untersuchen. Im vorliegenden Aufsatz soll mit einem schriftlichen qualitativen Online-Interview die Einschätzung der Eltern bezüglich der Sprachentwicklung ihrer Nachkommen erhoben werden. Später, in einer weiteren Untersuchung, sollen die Probanden selbst zu Wort kommen, außerdem wird ihr Sprachniveau untersucht werden. Es sind also zusätzlich zu dem vorliegenden Aufsatz noch weitere Arbeiten geplant, die dieses Thema vertiefen sollen.

2001-2007 ergab sich eine klare Aufteilung der Familien in folgende drei Gruppen:

- 1.) drei Familien mit unauffälliger bilingualer Sprachentwicklung (Familie 3, 5, 6);
- 2.) drei Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen, also Familien, in denen 2007 beinahe ausschließlich Italienisch gesprochen wurde (Familie 1, 8, 11);
- 3.) vier Familien mit Sprachrückumstellung, also Familien, in denen nach einer ersten Phase des Übergangs zum Italienischen in einem weiteren Schritt wieder zur bilingualen Sprachverwendung zurückgekehrt worden war (Familie 2, 4, 7, 10).

Eine dieser Familien ist heute nicht mehr auffindbar (Familie 2), eine der Familien wollte 2024 nicht an der Untersuchung beteiligt sein (Familie 8), sodass heute nur noch acht der ursprünglich zehn Familien an der Umfrage teilnehmen. Durch das Fehlen von Familie 2 und 8 ergibt sich also folgende Aufteilung auf drei unterschiedliche Sprachverwendungsmuster: drei bilinguale Familien (Familie 3, 5, 6) (Gruppe 1); zwei Familien mit Sprachumstellung (Familie 1, 11) (Gruppe 2); drei Familien mit Sprachrückumstellung (heute einfach wieder bilingual) (4, 7, 10) (Gruppe 3). Gruppe 1 und Gruppe 3 waren also 2007 bilingual, während die Sprachverwendung in Gruppe 2 monolingual war. Dadurch ergeben sich im Prinzip heute (2024) zwei Gruppen, falls die Sprachverteilung von damals unverändert sein sollte:

- 1.) die bilingualen Familien (3, 5, 6) zusammen mit den Familien mit Sprachrückumstellung, die nach 2007 einfach wieder bilingual waren (4, 7, 10)<sup>8</sup>;
- 2.) die monolingualen Familien (Familie 1, 11).

In der vorliegenden Arbeit soll erstens festgestellt werden, wie die deutschsprachigen Elternteile im Nachhinein auf die Phase ihrer Kindererziehung zurückblicken und ob es für sie nach 2007 schwer war, bei Deutsch zu bleiben oder nicht. Außerdem soll herausgefunden werden, ob sie mit dem Verlauf der Entwicklung zufrieden sind, oder was sie eventuell aus heutiger Sicht anders machen würden. Die Antworten auf all diese Fragen kann man in Abschnitt 4, also in der Auswertung der Fragebögen nachlesen. Zweitens soll in der Arbeit untersucht werden, ob die Aufteilung der Familien auf die verschiedenen Gruppen noch der Situation von 2007 entspricht, oder ob sich inzwischen Abweichungen von diesem Muster

<sup>7</sup> Das Wort Sprachrückumstellung als Übersetzung für den englischsprachigen Ausdruck *reversal of language shift* wurde ebenfalls bewusst gewählt und bezieht sich auf das Rückgängigmachen des Prozesses der Sprachumstellung.

<sup>8</sup> Im Endeffekt kann man heute zwischen Gruppe 1 und Gruppe 3 keinen Unterschied mehr machen, da die Familien 4, 7 und 10 heute ganz einfach bilingual wären, wenn die Sprachverwendung weiterhin so gehandhabt wurde, wie vor 2007. Die Tatsache, dass in diesen Familien zwischenzeitlich ausschließlich italienisch gesprochen wurde, wäre von heute aus nicht mehr sichtbar.

ergeben, haben: Handelt es sich heute tatsächlich um sechs deutsch-italienisch bilinguale<sup>9</sup> und zwei monolingual italienische<sup>10</sup> Familien?<sup>11</sup> Die Antwort auf diese Frage findet sich am Ende der Arbeit. Die Arbeitshypothese ist, dass sich das damalige Sprachverwendungsmuster in den Familien erhalten hat, dass also in den ersten Jahren die Weichen für die Zukunft gestellt werden. Natürlich gilt dies nicht für den Fall des Umzugs in ein deutschsprachiges Land.<sup>12</sup> Dies ist sicherlich ein Grund für das Wiederaufleben der „schwachen Sprache“, auch in den Familien aus der Gruppe Sprachumstellung zum Italienischen.

## 2. Forschungsansatz

Qualitative Interviews dienen in der Soziolinguistik dazu, sprachliche und biographische Dynamiken zu erheben, damit man die harten linguistischen Daten und Fakten vor dem Hintergrund des Gesamtbilds der Entwicklung der Familien besser verstehen und interpretieren kann. Qualitative Interviews zeichnen sich durch Offenheit in der Durchführung und in der Auswertung aus. Sie ermöglichen es, Daten abzufragen, die in Studien zum mehrsprachigen Spracherwerb sonst oft unberücksichtigt bleiben. Der Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen vollzieht sich nicht im luftleeren Raum, sondern bewegt sich in einem sozialen Ambiente, dessen Strukturen prägend für ihn sind. So macht es beispielsweise einen großen Unterschied, ob Kinder und Jugendliche aus bilingualen Familien die Gelegenheit haben, ihre Mehrsprachigkeit auch außerhalb ihrer eigenen Familie anwenden zu können. Dieser Faktor wird jedoch in vielen Untersuchungen zum bilingualen (oder mehrsprachigen)<sup>13</sup> Spracherwerb komplett außer Acht gelassen, weil diese Studien sich zum Teil ausschließlich auf die Dokumentation einzelner sprachlicher Aspekte beschränken und die gesamte Umgebung dieser Familien, also beispielsweise Schulen und soziale Kontakte, unberücksichtigt bleibt. Andere Spracherwerbsstudien sind limitiert auf den Erwerb der Syntax oder des Wortschatzes,<sup>14</sup> aber Spracherwerb ist so viel mehr als der Erwerb von Wörtern und Strukturen:

Unser Bild von der Aneignung einer Sprache ist stark von schulischen Erfahrungen geprägt. Besonders der Fremdsprachenunterricht wirkt sich dabei aus. Grammatikunterricht und Vokabelpauken bestimmen dieses Bild – auch dann noch, wenn die Fremdsprachendidaktik längst

---

<sup>9</sup> Also Familien, in denen im Alltag beide Sprachen verwendet werden, Italienisch und Deutsch.

<sup>10</sup> Also Familien, in denen untereinander nur noch Italienisch gesprochen wird. Was nicht bedeutet, dass die einzelnen Familienmitglieder Deutsch komplett vergessen hätten, im Gegenteil: Deutsch kann die Arbeitssprache außerhalb der Familie sein, wie in Familie 11, oder es kann der Wunsch bestehen, besser Deutsch zu lernen, wie in Familie 1. Außerdem können enge emotionale Bindungen an die im familiären Zusammenhang „unsichtbare Sprache“ Deutsch bestehen.

<sup>11</sup> Bilingualität wird hier ausschließlich auf den Gebrauch der Nationalsprachen Italienisch und Deutsch bezogen, innere Mehrsprachigkeit wie sie beim Gebrauch von verschiedenen landeseigenen Varietäten (Dialekten) und der Standardsprache entsteht, wird hier außer Acht gelassen.

<sup>12</sup> Also beispielsweise nach Deutschland, Österreich, in die Schweiz, oder nach Liechtenstein, oder in eine deutschsprachige Region Italiens (Südtirol), oder in eines der Länder, in denen Deutsch als offizielle Amtssprache verwendet wird, wie z.B. Luxemburg, Belgien, oder auch in die Grenzregionen der Länder, die an den deutschen Sprachraum angrenzen, wie z.B. Elsaß, Polen, Ungarn, Tschechien, Slowakei, Dänemark. Es gibt viele Orte, an denen Deutsch gesprochen wird, denn Deutsch ist eine plurizentrische Sprache.

<sup>13</sup> In Europa spricht man heute generell vom mehrsprachigen Spracherwerb, es wird davon ausgegangen, dass alle Menschen sowieso mehrsprachig sind, da auch Dialekte Sprachen sind. Dagegen spricht man in der englischsprachigen Forschungsliteratur immer noch von *bilingualism*, *bilingual language acquisition*, usw.

<sup>14</sup> Oder auf andere Teilaspekte des Spracherwerbs, wie z.B. die Verzögerung im Spracherwerb von Bilingualen gegenüber Monolingualen, oder auf das Studium von Interferenzen zwischen den beiden Sprachsystemen.

den Weg zu einem kommunikativen Unterricht beschriften hat. [...] Grammatik und Lexikon – das ist das Sprachbild, das uns die schulische Erfahrung vermittelt.

Die Realität der Sprachaneignung erlaubt aber auch ganz andere Beobachtungen und Betrachtungen. Eltern, die die Sprachaneignung ihres Kindes verfolgen, sind fasziniert von der Vielfalt der Prozesse, die sich ihren Ohren bieten. Sie erfreuen sich über die Originalität der sprachlichen Bildungen und Leistungen des Kindes. Sie ermöglichen dem Kind mit einer ganz selbstverständlichen Geduld einen großzügigen Lernraum, der produktive Wiederholungen, Förderung der kindlichen Erprobungen und eine fraglose Einbindung der Sprachaneignung in das Miteinander-Leben kennt.

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet zuallererst, den eigenen Handlungsraum zu erweitern. Dies geschieht sehr konkret, und die Praxis des Sprechens und des Verstehens hat in einer gemeinsamen lebensweltlichen Praxis ihr Ziel und ihre Aufgabe. [...] Sprache ist also nicht isoliert, sie wird in der kindlichen Biographie nicht als ein abstraktes System behandelt, sondern jede Äußerung ist eine erneute Probe auf ihre Leistungsfähigkeit. [...]

Sich eine Sprache anzueignen bedeutet in diesem lebensweltlichen Sinn also, sich Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und die eigenen Handlungsspielräume erfolgreich auszutesten und auszubauen. Die kindliche Sprachaneignung geht über abstrakte Systeme grammatischer und / oder lexikalischer Art weit hinaus. (Ehlich 2013: 21 f.).

Nicht nur die funktionale Pragmatik (Ehlich), betrachtet den Spracherwerb als weit über das Erwerben und Verbinden von Lexik und Syntax hinausgehend, sondern auch die Kognitive Linguistik (KL) und die Konstruktionsgrammatik (KG): „Zentraler Gedanke dieser neuen Ansätze ist der enge Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache und die Einbettung der Sprache in die kulturelle Entwicklung des Menschen. [...] In der Konstruktionsgrammatik [...] ist das sprachliche Wissen nicht angeboren (vgl. Croft 2001; Goldberg 1995; Tomasello 2003), sondern ergibt sich aus der Kommunikation und der sozialen Interaktion.“ (Erfurt; De Knop 2019: 7).

Es ist also auch in sprachtheoretischer Hinsicht wichtig, über die Hintergründe des Spracherwerbs nachzudenken und zu untersuchen, welche Konstellationen in den einzelnen Familien eine bilinguale Entwicklung der Kinder fördern und welche nicht. Wenn nachgewiesen werden kann, dass die soziale Interaktion in den Familien und im Umfeld der Kinder und Jugendlichen ihre Mehrsprachigkeit auf je unterschiedliche Art entweder fördert oder unterbindet, dann können daraus auch Rückschlüsse auf die Validität der nativistischen Spracherwerbshypothese gezogen werden. Diese besagt bekanntlich, dass es einen Spracherwerbsmechanismus gibt, der dazu führt, dass jeder Mensch die ihn umgebenden Sprachen automatisch erwirbt. Freilich ist dieser Spracherwerb vom „Input“ abhängig, wie die sprachliche Zuwendung von Familienmitgliedern und anderen Konversationspartnern in nativistischem Sprachgebrauch mechanistisch heißt. Nativistische Studien sind aber eher daran interessiert, die Tragfähigkeit der Theorien der generativen Linguistik auch im mehrsprachigen Bereich zu untersuchen. Forscher aus dieser Tradition gehen davon aus, dass es beim Erwerb von zwei oder mehr Sprachen eventuell zu einem verzögerten<sup>15</sup> oder auch schnelleren<sup>16</sup> Spracherwerb, zu nicht zielsprachenkonformen Konstruktionen (also fehlendem grammatischem Wissen) kommt und suchen nach Erklärungen für diese Phänomene (vgl. Meisel 2007;<sup>17</sup> Müller u.a. 2006: 67, 112). Dabei untersuchen sie meist einzelne grammatische

<sup>15</sup> Meist wurden von der Forschung die negativen Folgen untersucht, also die Verzögerungen (Müller u.a.: 112).

<sup>16</sup> Dieses Phänomen wird auch *bilingual bootstrapping* genannt, vgl. Gawlitzek, Tracy (1994).

<sup>17</sup> Nach Meisel handelt es sich um unvollständigen bilingualen Erstspracherwerb, wenn in einem der beiden Sprachsysteme ein unvollständiges grammatisches System erworben wird. Der Erwerb eines unvollständigen grammatischen Systems kann über verschiedene Parameter gemessen werden (a) Mean length of utterance (MLU), b) Strukturen wie Modalverben, Nebensätze, usw., c) Prozentsatz der multi-morphematischen Äußerungen, d) Längste Äußerung, e) Anzahl der „types“ in einer Sprache, f) Vokabelanzahl, g) Zielsprachgemäße Verwendung, h) Angemessener Gebrauch der Sprache im richtigen Kontext, i) Mixen mit Bestandteilen der anderen Sprache, j)

Aspekte (vgl. Müller u.a.: 171 f.). Nach Meisel (2007) geht es in einer derartigen Spracherwerbssituation möglicherweise um unvollständigen bilingualen Spracherwerb. Die Diskussion um den unvollständigen Spracherwerb ist allerdings ein weites Feld, auf das hier nicht ausführlich eingegangen werden kann. Das Thema umfasst auch die Thesen zur doppelten Halbsprachigkeit, die eigentlich von der Forschung bereits zurückgewiesen wurden (vgl. Romaine, 1991: 233 ff.). Es sei daher erwähnt, dass sich die Forschung eigentlich schon längst von dieser Hypothese der bilingualen Halbsprachigkeit verabschiedet hat (Martin-Jones, Romaine 1985). Generell geht die nativistische Forschungstradition jedoch davon aus, dass Menschen zur Mehrsprachigkeit geboren sind, dass es also keinen unvollständigen Spracherwerb gibt, wenn die Sprachen in der Kindheit erworben werden. Mehrsprachiger Spracherwerb führe, so Meisel, zu mehrsprachigen Wissenssystemen, die den einsprachigen gleichwertig seien:

In conclusion, the fact that multilingual development leads to multiple knowledge systems equivalent to those of monolinguals must be interpreted as strong evidence in support of the claim that the human language faculty predisposes the individual to become multilingual. (Meisel 2000: 28).

Inzwischen besteht in der Forschung zur kindlichen Mehrsprachigkeit Übereinstimmung darin, dass Kinder, die von Geburt oder von früh an mit zwei (oder auch mehr) Sprachen aufwachsen, diese ohne besondere Mühe trennen und separate Sprachkenntnisse entwickeln, ohne dass es dazu eines speziellen Trainings oder intensiver Fördermaßnahmen bedürfte. (...) Das menschliche Spracherwerbsvermögen steht (...) allen zur Verfügung und erlaubt ihnen, eine, zwei oder auch drei Sprachen zu erwerben – wenn das im frühen Kindesalter geschieht. Natürlich kann man auch später noch Sprachen erlernen, aber, wie die meisten von uns leidvoll erfahren haben, führt das in der Regel nicht mehr zum gleichen Erfolg wie beim kindlichen Spracherwerb. (Meisel 2005: 10f.).

Wie man anhand dieser Ausführungen sehen kann, hat die Dokumentation von Sprachentwicklungen in bilingualen Familien, die nicht zu aktiver Bilingualität führen, also nicht nur sprachpolitische, sondern auch sprachtheoretische Relevanz.

In der vorliegenden Studie wird Sprache als im sozialen Raum der Familie und in der erweiterten Umgebung (Kinderkrippe, Kindergarten, Schule, Freunde, weitere Familienangehörige, Nachbarn, usw.) erworben angesehen. Sprache stellt ein Handlungsmittel dar, bei dessen Erwerb der ganze Mensch geistig gefordert ist. In nativistischen Studien wird dieser gesamtgesellschaftliche Zusammenhang beim Spracherwerb nicht berücksichtigt, in soziolinguistischen Studien dagegen liegt gerade darauf der Akzent. Um besser verstehen zu können, was beim gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen passiert, bietet sich also das Instrument des qualitativen Interviews an. Nur mithilfe von solchen Interviews lassen sich die Dynamiken erfassen, die den Spracherwerb in den einzelnen Familien ausschlaggebend beeinflussen. Deshalb soll hier abschließend noch einmal eine Umfrage in den Familien des Rom-Projekts durchgeführt werden, wobei die Resultate der jetzigen Befragung mit den Daten der beiden ersten Interviews von 2001 und 2007 verglichen werden. Im Zentrum des Interesses steht also die Frage, ob es in den Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen<sup>18</sup> bei diesem Sprachverwendungsmuster geblieben ist und ob die Familien, in denen 2007

---

Wille, eine Sprache spontan zu sprechen, k) Vorziehen einer Sprache im Umgang mit anderen Bilingualen. (Lippert 2010: 44). Nach Meisel ist es jedoch nicht erwiesen, ob es unvollständigen Spracherwerb überhaupt gibt. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone 2006 sprechen in diesem Zusammenhang von Sprachdominanz und Spracheneinfluss und geben leicht unterschiedliche Kriterien an (vgl. Müller, Kupisch, Schmitz, Cantone 2006: 69).

<sup>18</sup> Zur Definition des Terminus Sprachumstellung: Sprachumstellung ist das komplette Umstellen auf den Gebrauch einer einzigen Sprache unter Ausschluss der anderen Sprache und führt somit zum Verlust der Mehrsprachigkeit.

Sprachrückumstellung festgestellt wurde,<sup>19</sup> definitiv zu einem bilingualen Sprachgebrauch zurückgekehrt sind, und also auch heute noch diesem Sprachverwendungsmuster folgen.

### 3. Das qualitative Interview

Per Google-Forms wurden jeweils dem deutschsprechenden Elternteil in den einzelnen Familien die folgenden Fragen gestellt:

1. Hat sich der Aufwand mit der bilingualen Erziehung gelohnt? Warum?
  2. War es überhaupt ein Aufwand? Und wenn ja, wie groß war der Aufwand? Oder ging alles spielend leicht?
  3. Was würdest du heute anders machen, wenn du nochmal in der Situation von damals wärst?
  4. Im Nachhinein: Was war besonders schwierig? Wie könnte man diese Schwierigkeit umgehen? Und was hat besonders gut geklappt?
  5. Würdest du im Nachhinein sagen, deine bilinguale Erziehung hat geklappt? Oder eher nicht?
  6. Was machen deine Kinder heute und hat es auch was mit Deutsch zu tun? Sprechen sie auch andere Sprachen?
  7. Sind dir deine Kinder dankbar dafür, dass du ihnen auch Deutsch beigebracht hast, und haben sie sich dafür bei dir bedankt? Oder haben dir deine Kinder schon einmal vorgeworfen, dass du ihnen kein Deutsch beigebracht hast?
  8. Wie gut ist dein Deutsch und dein Italienisch heute? Hast du das Gefühl, eine der beiden Sprachen früher besser gesprochen zu haben? Welche Sprachen sprichst du sonst noch und wie sehr sind sie in deinem Leben präsent?
  9. Gibt es deiner Meinung nach so etwas wie eine Sprachenbalance: Wenn eine Sprache besser wird, dann wird die andere schlechter?
  10. Was würdest du Familien empfehlen, die der Regel „One Person-One Language“ folgen, um die schwache Sprache am Leben zu erhalten?
- Im Verlauf der Untersuchung wurde deutlich, dass in einigen Familien noch eine Zusatzfrage nötig war, da nicht in allen Fällen klar aus den Fragebögen hervorging, wie die Sprachverwendung in den Familien im Einzelnen aussah. Diese Zusatzfrage wurde den Projektteilnehmern auf verschiedene Weise gestellt, entweder mündlich (in einem Telefonat), oder schriftlich (per Mail). Die Zusatzfrage lautet:
11. Welche Sprache sprichst du mit wem (einzeln) und wie spricht ihr, wenn ihr alle zusammen seid?

Bei einer Befragung mithilfe von Google-Forms ergeben sich Vor- und Nachteile. Die Vorteile sind die leichtere Durchführbarkeit der Befragung und die einfachere Handhabung: Der Text öffnet sich bei Anklicken und kann von jedem der Befragten bequem von zuhause aus bearbeitet werden. Der Nachteil gegenüber einem mündlichen Interview ist das Fehlen der Möglichkeit nachzufragen, um einzelne Aspekte zu vertiefen und besser verstehen zu können (was bei qualitativen Interviews durchaus erlaubt und sogar erwünscht ist).<sup>20</sup> Dies ist auch der Grund, warum es in einigen Familien nötig war, die Zusatzfrage Nr. 11 zu stellen. Die vorliegende

<sup>19</sup> Zur Definition des Terminus: Sprachrückumstellung ist die Rückkehr zur Mehrsprachigkeit durch erneute Verwendung beider (oder mehrerer) Sprachen im Diskurs.

<sup>20</sup> Die Befragungen 2001 und 2007 waren mündlich durchgeführt worden. Bei mündlichen Interviews ergibt sich in der Regel ein interessantes Gespräch, das u.U. weit über den vorausgeplanten Rahmen hinausgeht.

Umfrage ist trotz der Verwendung von Google-Forms ein qualitatives Interview, weil die einzelnen Fragen offen formuliert sind, sodass die Befragten weit abschweifen können. Bei quantitativen Interviews bzw. Fragebögen handelt es sich dagegen um geschlossene Fragen mit Multiple-Choice-Antworten oder Ja/Nein-Fragen.

Der obige Fragebogen wurde also den deutschsprachigen Elternteilen der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer übermittelt und die Zusatzfrage wurde telefonisch oder per Mail gestellt, falls nötig. Die Antworten wurden anschließend mit den Antworten von 2001 und 2007 verglichen. Dabei kam es zu einigen interessanten Erkenntnissen.

#### **4. Die Auswertung der Fragebögen in den einzelnen Familien im Vergleich zu 2001 und 2007**

##### *4.1 Familie 1*

In dieser Familie ist der Vater der Vertreter der Herkunftssprache Deutsch, was auch bedeutet, dass der Kontakt zu dieser Sprache im Untersuchungszeitraum (2001-2007) zeitlich relativ begrenzt war, da er viel arbeitete und selten zu Hause war. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang vor allem die Antwort auf Frage 4: „Das Problem war, dass ich zu wenig Zeit mit ihnen verbringen konnte und dadurch war es doch sehr begrenzt. Und wenn die ganze Familie zusammen war, sprach man dann doch am Ende italienisch, um eine Konversation aufrecht zu erhalten und alle daran teilhaben zu lassen“. (Antwort Frage 4).<sup>21</sup>

Das ist ein wichtiger Punkt, der zur Sprachumstellung führt: Wenn alle Familienmitglieder anwesend sind, wird die Sprache gesprochen, die alle verstehen. Wenn in einer OPOL-Konstellation der Lebensgefährte die Herkunftssprache nicht versteht, dann entsteht ein großes Problem: Man schließt den Lebensgefährten oder die Lebensgefährtin aus, sobald man diese Sprache spricht. Das ist eine gefährliche Konstellation, die sich negativ auf die Beziehung zum Partner auswirken kann. Diese Tatsache ist nicht zu unterschätzen. Von der Familiendynamik her lässt sich also gut nachvollziehen, warum in solchen Situationen diejenige Sprache gesprochen wird, die alle verstehen. Man will niemanden ausschließen und der Wunsch nach Harmonie in der Beziehung zu den Familienmitgliedern wiegt schwerer als das Bedürfnis, die Herkunftssprache an die Nachkommen weiterzugeben. In einer derartigen Situation nimmt der Gebrauch der „schwachen Sprache“ in der Familie kontinuierlich ab: „In Italien war ich die einzige deutschsprechende Bezugsperson für die Kinder. Beim ersten Kind sprach ich anfangs nur Deutsch, allerdings nur wenn wir unter uns waren, was natürlich zeitlich doch recht begrenzt war. Beim zweiten und später beim dritten Kind wurde es dann doch immer weniger.“ (Antwort Frage 2).

Mit dieser Abnahme der Sprache von Kind zu Kind hängt zusammen, dass die jüngeren Geschwister immer weniger gut deutsch sprachen: „Beim ersten Kind hat es ganz gut geklappt, beim zweiten etwas weniger und beim dritten so gut wie gar nicht“. (Antwort Frage 5). Deswegen wurde die Herkunftssprache in dieser Familie relativ schnell aufgegeben. PA01<sup>22</sup> würde jedoch heute anders damit umgehen: „Ich würde auf jeden Fall dabeibleiben und nicht das Ganze mit den

<sup>21</sup> Zum Zweck einer besseren Lesbarkeit wurden in allen Fragebögen kleinere Tippfehler in den Interviews ausgebessert (z.B. fehlende Umlaute, fehlendes Doppel-S, Groß- und Kleinschreibung usw.).

<sup>22</sup> In der vorliegenden Arbeit wurden alle Personen anonymisiert, dafür wurde folgendes Vorgehen gewählt: Die Mütter (MA) und Väter (PA) wurden nach Familien und sozialer Rolle durchnummeriert, also beispielsweise PA01 für den Vater von Familie 1 und MA03 für die Mutter von Familie 3: Die Nummern beziehen sich also auf die Nummer der Familie und die Abkürzung MA und PA auf die soziale Rolle in den jeweiligen Familien bzw. auf das Geschlecht (Mutter oder Vater).



Jahren im Sande verlaufen lassen“ (Antwort Frage 3). Daher ist es auch nicht überraschend, dass in der Antwort auf Frage 4 weiterhin unterstrichen wird: „Bei uns war es irgendwie auch kein Ziel, die Kinder, koste es was es wolle, zweisprachig zu erziehen“ (Antwort Frage 4).

Insgesamt stuft PA4 die OPOL-Methode als sehr schwer umsetzbar ein: „Wenn sie das Durchhaltevermögen haben ist das natürlich die beste Lösung, aber sehr schwer umzusetzen auf die Dauer“ (Antwort Frage 10). In dieser Familie wurde schon 2007 kaum mehr Deutsch gesprochen und das hat sich bis heute nicht geändert. Trotzdem verbrachte die älteste Tochter ein Jahr als Au-pair in Deutschland und absolvierte anschließend drei Jahre lang in München eine Managementausbildung. Daher spricht sie heute gut Deutsch und beherrscht auch die Umgangssprache: „Momentan ist sie Traveledesignerin und kümmert sich online und am Telefon um deutsche Reisegruppen und Touristen in Irland. Sie spricht sehr gut Englisch“ (Antwort Frage 6).

Die zweite Tochter arbeitete viel und studierte neben der Arbeit Deutsch und Französisch.<sup>23</sup> Sie spricht deshalb auch ab und zu auf Deutsch mit PA1, aber wenn alle zusammen sind, wird generell italienisch gesprochen. Sie hätte gern mehr Deutsch zu Hause gesprochen: „Bedankt hat sich keiner, allerdings wurde es mir, besonders von ihr, ab und zu mal vorgeworfen nicht genug gemacht zu haben“ (Antwort Frage 7).

Wichtig war PA1 vor allem die Erweiterung des geistigen Horizonts durch die Teilhabe an einer anderen Kultur: „Mit der zweiten Sprache ist ja nicht allein die Sprachkenntnis selber ausschlaggebend, sondern es ist damit auch das Lernen eines anderen Kulturkreises mit seinen Gebräuchen und Sitten verbunden. Wie man so schön sagt: andere Länder andere Sitten. Und das ist, meine ich, doch ein erheblicher Vorteil gegenüber 'Einsprachlern'“ (Antwort Frage 1).

Obwohl in dieser Familie Deutsch eigentlich schon seit über zwanzig Jahren nur noch in Ausnahmefällen gesprochen wird, gibt es offensichtlich eine starke emotionale Bindung an Deutschland, die deutsche Sprache und Kultur. Das führte dazu, dass eine Tochter vier Jahre lang in Deutschland lebte, arbeitete und die andere heute Germanistik studiert. Es lässt sich also feststellen, dass die schwache Sprache auch dann nicht aus der Familienbiographie verschwindet, wenn sie nicht mehr gesprochen wird, sondern dass sie im Gegenteil immer noch von großer Wichtigkeit sein kann. In dieser Familie spielt sie eine wichtige Rolle, obwohl sie schon lange nicht mehr im Alltag gesprochen wird. Das ist eine interessante Entwicklung.

#### 4.2 Familie 3<sup>24</sup>

Diese Familie gehört zur Gruppe der Familien mit unauffälliger bilingualer Sprachentwicklung. Das Resümee über die Erfahrung mit der bilingualen Erziehung fällt in dieser Familie sehr positiv aus: „Mein Sohn spricht deutsch, ist positiv eingestellt, sprachlich und kulturell neugierig und flexibel“ (Antwort Frage 1).

Schwierigkeiten ergaben sich vor allem durch die Einmischung Außenstehender: „Es war ein natürlicher Vorgang, aufwendig wurde es nur, wenn es von außen forciert und kontrolliert wurde. Das hing aber nicht von mir, sondern den Erwartungen und Anforderungen der verschiedenen Familienmitglieder ab“ (Antwort Frage 2).

Allerdings war es natürlich auch schwierig, bei der Verwendung der deutschen Sprache zu bleiben, wenn der Nachwuchs immer auf Italienisch antwortete: „Schwierig war, dass mein Sohn meistens auf Italienisch geantwortet hat, auch wenn ich mich auf Deutsch an ihn gewandt habe“ (Antwort Frage 4).

<sup>23</sup> Für deutschsprachige Leser: In Italien gibt es die Möglichkeit, auch „nebenbei“ an der Universität zu studieren, wenn man eigentlich schon arbeitet. Deshalb gibt es an italienischen Universitäten keine Präsenzpflcht.

<sup>24</sup> Wie bereits oben erwähnt, war Familie 2 nicht mehr auffindbar, deshalb gehen wir hier sofort zu Familie 3 über.

Das ist bekanntlich das Grundproblem in OPOL-Familien. Genauso natürlich auch in Präsenz italienischer Freunde: „Weniger gut hat Deutsch im italienischen Alltag in Präsenz seiner Freunde geklappt, da hat er sofort auf Italienisch gesprochen, aber ich dann mit ihm meistens auch“. (Antwort Frage 4).

Der ältere Sohn verbrachte ein Studienjahr als Erasmusstudent in Linz und arbeitet jetzt in Österreich:<sup>25</sup> „Mein älterer Sohn (36 Jahre alt) war 10 Monate in Linz an der Donau, für ein Erasmusjahr, und arbeitet seit seinem Uniabschluss in “economia” in Österreich. Er spricht fünf Sprachen, Italienisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Französisch“. (Antwort Frage 6).

Der jüngere Sohn wollte unbedingt ein Gymnasium besuchen, auf dem man auch Deutsch lernen konnte: „Doch, die bilinguale Erziehung hat geklappt. Er hat ein Interesse für Sprachen und andere Kulturen entwickelt, wollte unbedingt in ein Gymnasium gehen, in dem Deutsch als Fach angeboten wurde. Die Einstellung ist also positiv und war nicht erzwungen, was meiner Meinung nach bei ihm wichtig war. Er ist nicht perfekt, hat aber die Grundlagen, um es besser zu lernen“. (Antwort Frage 5).

Außerdem spricht er vier Sprachen und wird jetzt in Berlin promovieren: „Mein jüngerer Sohn (29 Jahre alt) hat in der Schule auch ein esabac genacht (französische zusätzliche Abiturprüfung), geht in ein paar Wochen nach Berlin, wo er eine Promotion in Filmwissenschaft machen möchte. Er spricht vier Sprachen, Italienisch, Deutsch, Französisch und Englisch, was er anscheinend sehr gut beherrscht“. (Antwort Frage 6).

#### 4.3 Familie 4

In dieser Familie fand bis 2007 eine Rückumstellung zur Bilingualität (und damit zur Verwendung der deutschen gemeinsam mit der italienischen Sprache) statt. Beide Sprachen sind auch heute noch in der Familie erhalten: „Beide Kinder sprechen akzentfrei Deutsch und Italienisch, haben wesentlich weniger Schwierigkeit, andere Sprachen zu erlernen und neue Sprachen zu sprechen und sind kulturell definitiv aufgeschlossener für fremde ungewohnte Einflüsse“. (Antwort Frage 1).

Ferner wird berichtet, dass die bilinguale Erziehung, genauer gesagt, das Wiederholen des auf Deutsch Gesagten in der italienischen Sprache als sehr anstrengend empfunden wurde: „Es ist ein großer Aufwand, es handelt sich hierbei nicht nur um Worte oder Sprache, es handelt sich um verschiedene kulturelle Räume, die, selbst wenn sie jedes Mal erklärt werden, immer noch unterschiedlich interpretiert werden. Und wenn man sich z.B. in Gesellschaft, Eltern wie andere Kinder, in zwei Sprachen wiederholt, damit nicht nur die eigenen Kinder sondern alle verstanden haben, präsentiert man sich ungewollt immer in der Außenseiterfigur, die gleichzeitig dadurch auch die eigenen Kinder bekommen“. (Antwort Frage 2).

Darauf bezieht sich auch die Antwort auf die nächste Frage bzgl. der Dinge, die man heute anders machen würde als damals: „Vielleicht nicht mehr so oft in zwei Sprachen wiederholen, um exakt diese Außenseiterposition dem Kind zu ersparen? Mir selber wohl auch? Dann hätte es allerdings wahrscheinlich andere Probleme gegeben, die durch das fehlende deutsch sprechen hervorgerufen worden wären. Kurz: ich weiß es nicht“. (Antwort Frage 3).

Und genau mit dem Argument des Dazu-Gehörens bzw. nicht Außenseiter-Seins wird auch der Erfolg der Deutschen Schule erklärt: „Gut hat zumindest die Unterstützung der deutschen Schule geklappt, denn dort sehen die Kinder, dass sie nicht unbedingt eine Außenseiterposition haben“. (Antwort Frage 4).

---

<sup>25</sup> Er war in der Projektphase 2001-2007 nicht mit in die Untersuchung einbezogen worden, weil er damals schon 14 Jahre alt war.

Dazu ist zu sagen, dass in dieser Familie schon 2001 darauf hingewiesen wurde, wie nützlich die Deutsche Schule für den Erhalt der deutschen Sprache ist: „MA04<sup>26</sup> delegiert gewissermaßen die Verantwortung für die Spracherziehung an die deutsche Schule. [...] Allerdings sagt MA04, sie habe bei ihrer ältesten Tochter schon Angst gehabt, sie würde überhaupt kein Deutsch lernen, aber das sei jetzt vorbei, denn sie wisse ja, dass sie mit der deutschen Schule dieses Problem mit dem Deutschen lösen könne.“ (Lippert 2010: 127 f.) Zum Zeitpunkt des ersten Interviews 2001 ging nur die ältere Tochter der Familie auf die Deutsche Schule Rom, welche deshalb nicht am Rom-Projekt teilnahm.<sup>27</sup> 2007 besuchte inzwischen auch die jüngere Tochter diese Schule. Dadurch konnte sie ihr Deutsch reaktivieren: „das sie vor fünf Jahren noch überhaupt nicht aktiv verwendete“ (Lippert 2010: 192). Allerdings stellt MA04 2007 trocken fest, „ihre Kinder sprächen trotzdem höchstens gerade mal fünf Minuten deutsch mit ihr und würden dann sofort zum Italienischen umschalten. So spräche die Familie inzwischen auch beim Abendessen eigentlich nur italienisch. Obwohl sich durch die Trennung vom Vater vor fünf Jahren das Sprachgleichgewicht mehr zum Deutschen hätte verschieben müssen, bleibe die italienische Sprache also doch dominant. Auch untereinander sprächen die beiden Mädchen hauptsächlich italienisch. Weil sie die Deutsche Schule Rom besuchen, sei die deutsche Sprache trotzdem im Leben der Mädchen präsent, zumindest als Schulsprache.“ (Lippert 2010: 192).

Auf die Schwierigkeiten, die man als OPOL-Elternteil und als Zuständige für die „schwache Sprache“ zu bewältigen hat, bezieht sich die Antwort auf Frage 7: „Keine Ahnung, ob mir meine Kinder dankbar dafür sind. Ich glaube sie sind froh darüber, ja, aber ich glaube nicht, dass ihnen klar ist, was das für eine deutsche Mutter in Italien heißt, das durchzuhalten.“ (Antwort Frage 7).

Es wird also auch in dieser Familie darauf hingewiesen, dass es schwierig war, die „schwache Sprache“ am Leben zu erhalten. Zur Durchführbarkeit der OPOL-Regel meint MA04 abschließend: „Diese Regel erscheint mir an sich sehr hölzern und theoretisch, das Leben läuft anders.“ (Antwort Frage 10).

Schon 2001 war sich MA04 sicher, dass OPOL für sie nicht funktioniert: „Rein theoretisch gibt es eine Regel, die Regel wäre: ‚immer deutsch!‘, aber in Wirklichkeit ist das MA04 zu anstrengend: ‚Ich schaffe das nicht mehr. Das kostet einfach zu viel Kraft.‘ [...] MA04 fühlt sich von OPOL überfordert, sie betont des Öfteren, wie schwierig es sei, diese Regel zu befolgen.“ (Lippert 2010: 127)

Die beiden Töchter haben sich heute auf die beiden Länder verteilt: 2024 lebt die jüngere in Deutschland, die ältere in Italien. Das ist eine interessante Entwicklung, die bezeugt, wie gut der Ansatz von MA04 funktionierte, dessen Ziel es vor allem war, „die Mentalität zu verstehen und sich in Deutschland wohlfühlen.“ (Lippert 2010: 129).

#### 4.4 Familie 5

2001-2007 ergaben sich in dieser Familie keine großen Schwierigkeiten mit dem bilingualen Spracherwerb. Sie gehört zu der Gruppe mit unauffälliger bilingualer Verlaufsform, obwohl der Vater kein Deutsch spricht. Bezeichnenderweise wird im Fragebogen heute (2024) auf den Spaß abgehoben, den die Kinder mit ihrer „schwachen Sprache“ hatten: „Es war nicht so einfach, da mein Mann nicht Deutsch spricht und die Kinder immer italienische Schulen besuchten, aber mit

<sup>26</sup> Hier steht im Originaltext ein Name, der im vorliegenden Artikel anonymisiert wurde. Auch im weiteren Verlauf der Arbeit wird bei Zitaten aus Lippert 2010 so verfahren.

<sup>27</sup> Es wurden 2001 nur Kinder in das Projekt aufgenommen, die keine der beiden bilingualen Privatschulen in Rom (Schweizer Schule, Deutsche Schule) besuchten, um der Untersuchung eine möglichst homogene Gruppe zugrundezulegen.

vielen Reisen nach Österreich und vielen Büchern, hatten sie viel Spass und haben die Sprache automatisch gelernt.“ (Antwort Frage 2).

Vielleicht ist der Spaß-Faktor in dieser Familie ausschlaggebend für den regulären Sprachentwicklungsverlauf, möglicherweise aber auch der ständige, sehr intensive Kontakt mit Österreich durch Schulbesuch, jedes Jahr. Beide Kinder besuchten die Schule in Österreich. Sie gingen vor den Weihnachtsferien jeweils circa für einen Monat in Innsbruck zur Schule: „Die Aufenthalte in Österreich waren besonders nützlich, die Monate als Austauschschüler in der Europaschule in Innsbruck, immer vor den Weihnachtsferien. Es gab damals überhaupt kein Problem, das zu organisieren. [MEINE TOCHTER]<sup>28</sup> hat das bis vor kurzem gemacht.“ (Lippert 2010: 195).

Was die Schwierigkeiten bei der bilingualen Erziehung betrifft, so meint MA05: „Die einzige Schwierigkeit war, dass auch ich selbst wenig Gelegenheit hatte, deutsch zu sprechen und deswegen oft Deutsch und Italienisch vermischte!“ (Antwort Frage 4).

Allerdings hat die bilinguale Erziehung alles in allem gut geklappt: „Gut geklappt hat es, da beide Kinder, je älter sie wurden, verstanden haben, wie wichtig es ist, zwei Muttersprachen zu haben und sich deshalb auch bemühten, ihr Deutsch zu verbessern.“ (Antwort Frage 4).

Diese Einsicht ist vermutlich dem Aufenthalt beider Kinder in der Europaschule Innsbruck zu verdanken, sowie dem ständigen Kontakt zu Österreich, der eben nicht nur privater Art war, sondern durch die Schulbildung über den familiären Kontext weit hinaus ging. Beide Kinder haben auch mit Deutsch gearbeitet, der Sohn in Deutschland und die Tochter in der Schweiz: „Mein Sohn arbeitete mehr als 4 Jahre in Deutschland als Konsulent und hat sein Deutsch natürlich perfektioniert. Meine Tochter arbeitete ein Jahr in der deutschsprachigen Schweiz im Marketing, aber auf Englisch.“ (Antwort Frage 6).

#### 4.5 Familie 6

Interessanterweise wurden in dieser Familie viele Dinge überhaupt nicht als problematisch empfunden, die in anderen Familien große Probleme verursachten: Für MA06 war es nicht schwierig, sich auf den Gebrauch der deutschen Sprache einzustellen: „Ich musste mich nur im ersten Monat darauf konzentrieren, mit meiner Tochter deutsch zu sprechen, dann ging es automatisch.“ (Antwort Frage 2).

Auch der Wechsel zwischen den beiden Sprachen und das Einbeziehen des nicht deutschsprechenden Elternteils und anderer anwesender Personen stellte kein Problem dar: „Ich habe immer mit meiner Tochter Deutsch gesprochen, und dann für die Freunde, den Vater, alles noch mal auf Italienisch wiederholt, um auch sie in das Gespräch einzubeziehen.“ (Antwort Frage 4).

MA04 kann ein sehr positives Fazit ziehen: Die bilinguale Erziehung hat gut geklappt und sie würde im Nachhinein nichts anders machen, als sie es damals gemacht hatte. Positiv war auch der Aspekt, dass Deutsch eine Art Geheimsprache für die Familie war, denn auch der Vater versteht gut Deutsch: „Meine Tochter ist sehr froh, dass sie zweisprachig aufgewachsen ist. Deutsch war auch eine Geheimsprache von uns. Der Vater versteht auch ganz gut Deutsch.“ (Antwort Frage 7).

Ein Rat von MA04 für OPOL-Familien:<sup>29</sup> „Mit Filmen, Büchern, mit anderen Kindern, die ein deutsches Elternteil haben, zusammenbringen, Reisen etc.“ (Antwort Frage 10).

<sup>28</sup> Auch hier steht im Originaltext (Lippert 2010) ein Name, der in der vorliegenden Arbeit anonymisiert wurde. Es wurde also nicht nur der Name der Eltern, sondern auch der Name der Kinder anonymisiert.

<sup>29</sup> In anderen Familien wird vor allem zum „Durchhalten“ (sic!) (Familie 1, 3) geraten bzw. zum Besuch der bilingualen Privatschulen (Familie 1, 10). Dagegen halten Familie 4 und 7 die OPOL-Regel heute für zu starr.

Die Tochter der Familie lebt inzwischen in Deutschland und hat dort eine bessere Arbeit als in Italien: „Ja, meine Tochter konnte so in Deutschland studieren und hat jetzt einen besseren Arbeitsplatz als in Rom.“ (Antwort Frage 1).

Diese deutlich positive Erfahrung mit der zweisprachigen Erziehung kann möglicherweise dadurch erklärt werden, dass in dieser Familie wirklich beide Eltern von Anfang an komplett von der bilingualen Erziehung überzeugt waren. Das bedeutet, dass die Grundeinstellung beider Elternteile auf das Resultat der bilingualen Erziehung auswirkt. Ausschließlich in dieser Familie waren beide Elternteile absolut von der Wichtigkeit überzeugt, der Tochter Deutsch beizubringen. Der Vater, ein Architekturprofessor, der 2001 in einem internationalen Umfeld arbeitete „braucht die deutsche Sprache für die Zusammenarbeit mit deutschen Kollegen bei internationalen Projekten“ (Lippert 2010: 132). Er ging damals sogar so weit, von vornherein für seine Tochter eine Zukunft in Deutschland zu planen: „Er ist sehr für die deutsche Sprache und meint, [SEINE TOCHTER]<sup>30</sup> müsse unbedingt Deutsch lernen, denn das sei die Zukunft, in Italien gebe es keine Zukunft.“ (Lippert 2010: 132) Wenn beide Elternteile derart geschlossen hinter einer Sache stehen, ist es offensichtlich leichter, ein solches Projekt umzusetzen. In vielen anderen Familien wird zumindest von Desinteresse eines der beiden involvierten Elternteile bzw. sogar von generellen Bedenken gegenüber der bilingualen Erziehung berichtet (vgl. Familie 11).

Zusätzlich dazu muss natürlich gesagt werden, dass es in Familien mit einem Einzelkind generell einfacher ist, die „schwache Sprache“ zu erhalten, da die Geschwisterdynamik nicht entsteht, durch die das Gewicht der Umgebungssprache enorm potenziert wird. In diesem Zusammenhang ist auch wichtig, dass MA06 2001 viel Zeit mit ihrer Tochter verbrachte, ab 15.00 Uhr war sie zuhause und sprach in dieser Zeit deutsch mit ihrer Tochter. Die deutsche Sprache, war also sehr präsent im Leben der Tochter. Ein weiterer wichtiger Punkt:

„Schon immer hatte [MEINE TOCHTER]<sup>31</sup> einmal pro Woche Deutschunterricht [...] Dabei haben sich im Lauf der Zeit verschiedene Personen abgewechselt. Zuerst hatte die Familie ein junges Mädchen aus München, das mit [der TOCHTER] beim Spielen auf Deutsch redete. Eine Zeit lang haben sie auch zusammen mit der deutschen Babysitterin und einem anderen Mädchen aus der Nachbarschaft, einer Freundin von [der TOCHTER], gespielt. Dann hat zwischenzeitlich auch die Mutter selbst ein Jahr lang mit den beiden Mädchen Deutsch gelernt, immer auf spielerische Art, z.B. mit Zettelverstecken und anschließendem Zettelsuchen und derartigen Spielen. Nach einem Jahr wurde das der Mutter aber zu anstrengend, so dass sie damit aufhörte und anschließend wieder eine neue Deutschlehrerin organisierte.“ (Lippert 2010: 198).

Trotzdem fanden sich 2007 auch in dieser Familie Spuren vom Übergang zur „starken Sprache“, also der Umgebungssprache Italienisch: „Gegen Ende des Jahres 2007 stellte MA06 fest, dass die Sprachverteilung in der Familie nicht mehr so richtig funktionierte, da sie mit ihrer Tochter immer öfter italienisch sprach. Die Tochter antwortet sowieso oft auf Italienisch, sodass durch die Nachlässigkeit ein schleichender Übergang zum Italienischen stattfand. Als die Mutter sich dessen bewusst wurde, schaffte sie es aber, wieder zur Verwendung der deutschen Sprache im Gespräch mit ihrer Tochter zurückzukehren.“ (Lippert 2010: 198) Genau zur selben Zeit war der Mutter auch aufgefallen, dass die Tochter altersgemäße Bücher auf Deutsch nicht mehr verstand und auch keine Bücher auf Deutsch mehr las. Dennoch berichtete MA06: „Sie hätten es dann aber doch noch geschafft, wieder anzufangen, Bücher in deutscher Sprache zu lesen, wenn auch mit einigen Schwierigkeiten, auch mit Tränen. Lesen sei gut, um die Sprache am Leben zu erhalten. [...] Doch das Wichtigste zur Erhaltung der deutschen

---

<sup>30</sup> Auch hier wurde der Name der Tochter anonymisiert.

<sup>31</sup> Auch hier wurde anonymisiert.

Sprache sei das Satellitenfernsehen. [...] Dadurch sei die deutsche Sprache ständig präsent, obwohl die Kontakte zu Deutschland sonst eher gering seien.“ (Lippert 2010: 199).<sup>32</sup>

#### 4.6 Familie 7

Von allen Familien im Projekt ist diese sicherlich die internationalste. Das liegt daran, dass schon MA07 einen internationalen Background hat: Ihre Mutter ist Spanierin und lebt auch in Spanien, MA07s Muttersprache ist also Spanisch. Alle drei Kinder leben heute im Ausland, zwei in Deutschland (Berlin und München) und eines in Israel (Tel Aviv). Alle drei Kinder sprechen außer Deutsch und Italienisch auch Englisch und Französisch. Jede/r einzelne spricht dazu außerdem mindestens noch eine weitere Sprache, entweder Spanisch (die beiden Töchter) oder Hebräisch (der Sohn und die ältere Tochter). Auch die Mutter spricht außer Deutsch und Italienisch noch fließend Spanisch (Muttersprache) und Englisch (Arbeitssprache). All das haben die Kinder ihrer Zweisprachigkeit zu verdanken, meint MA07, denn wer zweisprachig aufwächst, hat es leichter, neue Sprachen zu lernen: „Abgesehen von der kulturellen Bereicherung bin ich überzeugt, dass die Zweisprachigkeit meinen Kindern eine gewisse mentale Flexibilität vermittelt hat und ihnen geholfen hat nach dem Studium eine interessante Arbeitsstelle zu finden, indem sie ihnen den Zugang auch zu internationalen Bereichen ermöglicht hat. Außerdem bin ich überzeugt, dass es sehr viel leichter ist, eine oder mehrere weitere Fremdsprachen zu lernen, wenn man zweisprachig aufwächst. Die Kenntnis von Fremdsprachen, vor allem Englisch, erleichtert es, eine Arbeit zu finden. Demnach sehe ich Zweisprachigkeit nicht nur als eine bloße sprachliche Bereicherung, sondern als eine Art Trampolin oder Portal für weitere Möglichkeiten und Kompetenzen.“ (Antwort Frage 1).

Dennoch war es nicht einfach zu diesem Resultat zu gelangen: „Es war ein recht großer Aufwand, der sich aber auf jeden Fall gelohnt hat. Die Mühe, bzw. der Aufwand die Kinder zweisprachig zu erziehen war je nach Alter oder Phase unterschiedlich groß. Bevor meine Kinder auf die Welt gekommen sind, war ich der Annahme, dass Zweisprachigkeit eine Art Automatismus ist .... war aber nicht so.“ (Antwort Frage 2).

MA07 geht sogar so weit, in diesem Zusammenhang von Frustration und Aggressivität zu sprechen: „Ich würde sicherlich flexibler sein, und zwar in dem Sinne, dass ich nicht mehr wie damals darauf bestehen würde, dass die Kinder auf Deutsch antworten und ich würde sie auch, je nach Lust und Laune, die Sprachen mischen lassen. Wenn ich zurückdenke, habe ich manchmal das Gefühl, dass die zweisprachige Erziehung meiner Kinder in einzelnen Phasen mit einem gewissen Maß an Aggressivität bzw. Frustration behaftet war.“ (Antwort Frage 3).<sup>33</sup>

Wie bei anderen Familien auch lag die Hauptschwierigkeit darin, die Kinder dazu zu bringen, aktiv Deutsch zu sprechen: „Wie ich eben schon angedeutet habe, fand ich es recht schwierig dem Deutschen, also der schwächeren Sprache bei uns, keine negative Konnotation zu geben, indem ich die Kinder ständig daran erinnern musste deutsch mit mir zu sprechen. Man kann es umgehen, indem man in Bezug auf die Sprachwahl der Kinder lockerer ist. Wichtig ist, dass man in diesen Situationen nicht selbst die Sprache wechselt. Das, was die Kinder passiv aufnehmen, wird sich später sicherlich in aktive Sprache verwandeln.“

Was im Falle unserer Familie natürlich die zweisprachige Erziehung sehr unterstützt hat, war die Tatsache, dass alle drei Kinder in die Schweizer bzw. die deutsche Schule gegangen sind. Außerdem haben meine Kinder hauptsächlich deutsches Fernsehen geschaut. Meine Theorie ist: Je mehr sprachliche Inputs, desto mehr Erfolg hat die Zweisprachigkeit.“ (Antwort Frage 4).

<sup>32</sup> *Biliteracy* ist ein weiterer Faktor beim Erhalt der Minderheitensprache, der womöglich von der Forschung bisher unterschätzt wurde (s. aber Triulzi 2023). Wünschenswert wären auch Studien zum Einfluss von Medienpräsenz auf den Erhalt der Herkunftssprache.

<sup>33</sup> Frustration ist sehr deutlich auch bei Familie 4 und Familie 10 zu spüren.

MA07 meint, die mehrsprachige Erziehung funktionierte, obwohl untereinander heute ein Sprachenmix gesprochen wird und alle Sprachen im Familiendiskurs gleichzeitig präsent sind: „Ja, die bilinguale Erziehung hat bei jedem meiner drei Kinder gut geklappt. Sie sprechen perfekt Deutsch und Italienisch und sie können mühelos von einer in die andere Sprache wechseln. Trotzdem, innerhalb der Familie mischen sie die Sprachen, so dass sich eine Art von Familienjargon herausgebildet hat.“ (Antwort Frage 5).

Interessanterweise meint MA07, sowohl ihr Deutsch als auch ihr Italienisch seien heute schlechter als früher: „Ich habe das Gefühl, dass ich sowohl Deutsch als auch Italienisch früher besser gesprochen habe. Ich denke es ist eine Frage des Alters und der Konzentration. Mit anderen Worten, ich bin alt und unkonzentriert geworden. Abgesehen von Deutsch und Italienisch spreche ich fließend Englisch und Spanisch. Letztere sind in meinem Leben stets präsent. Ich unterrichtete Englisch und Spanisch ist im wahrsten Sinne des Wortes meine Muttersprache, also die Sprache, in der ich mit meiner Mutter kommuniziere. Deutsch benutze ich ausschließlich mit meinen Kindern, meinen Geschwistern, meinen Freunden aus Deutschland und meinen deutschsprachigen Freunden aus Rom. Italienisch ist meine Alltagssprache.“ (Antwort Frage 8).

Vermutlich ist nicht nur das Alter der Grund für diese Entwicklung, sondern auch die Tatsache, dass Englisch und Spanisch eigentlich die beiden „starken Sprachen“ von MA07 sind. Sehr interessant ist auch die Art, wie MA07 mit nachlassender Sprachkompetenz in einer ihrer Sprachen umgeht: „Man wird eher weniger spontan und ungelenker in der anderen Sprache, die man vielleicht eine Zeit lang vernachlässigt hat. Wenn ich bemerke, dass mich eine bestimmte Sprache mehr Aufwand als sonst kostet, lese ich in dieser Sprache ein Buch und konzentriere mich mehr darauf, um diese wieder besser zu beherrschen.“ (Antwort Frage 9).

Ihr abschließender Kommentar zur Umsetzbarkeit der OPOL-Methode ist eher skeptisch: „Früher hätte ich mit Sicherheit empfohlen, dem Prinzip der „One Person-One Language“ konsequent zu folgen, aber heute sehe ich das alles nicht mehr so eng. Ich habe bei allen drei Kindern miterlebt, dass der Widerstand gegenüber der schwächeren Sprache, also in unserem Fall Deutsch, ab ca. dem zwölften Lebensjahr abnahm. Meiner Meinung nach wollen Kinder sich nicht von anderen Kindern unterscheiden und tendieren dazu die Sprache des Umfelds sprechen zu wollen. Erst ab einer bestimmten Reife (bei meinen war es so um die 12 Jahre) fangen sie an, den Wert der Zwei- oder Mehrsprachigkeit zu verstehen und zu schätzen.“ (Antwort Frage 10)

#### 4.7 Familie 10<sup>34</sup>

Besonders interessant in Familie 10 war die Aussage, dass die zweisprachige Erziehung sehr viel Kraft beanspruchte: „Es war ein enormer Kraftakt. Ich kämpfte gegen große Widerstände. Die Jungs wollten alle nur noch italienisch sprechen. Es war, wie beim Tauziehen: Ich versuchte mit aller Kraft, die Jungs zu mir herüberzuziehen, aus dem italienischen Territorium heraus und in das deutsche hinein. Leider war ich ganz allein auf der deutschen Seite und drüben auf der anderen Seite zogen fünf Leute in andere Richtung.“ (Antwort Frage 2).

Dieser Aspekt wurde in den vorhergehenden Interviews (2001, 2007) nicht expressis verbis beschrieben, man kann ihn lediglich zwischen den Zeilen herauslesen. Auch die Antwort auf Frage 4 zielt auf diesen Aspekt ab: „Besonders schwierig war es, die Kinder in einer Familie, in der fünf Leute nur Italienisch sprechen wollten (der Vater und seine vier Söhne), dazu zu bringen, deutsch mit mir zu sprechen. Diese Schwierigkeit könnte man dadurch umgehen, dass man die Kinder von vornherein in eine bilinguale Schule einschreibt. Dann würde es erst gar nicht so weit kommen, dass die Umgebungssprache eine derartige Übermacht erlangt, weil von vornherein klar wäre, dass die andere Sprache auch einen Sinn hat. [...] Deutsch ist reguläres Schulfach und

<sup>34</sup> Familie 9 ist schon 2007 ausgefallen und Familie 8 2024.

bekommt dadurch ein Gewicht, das es in anderen Schulen nicht hat. An den öffentlichen italienischen Schulen hatte kein einziger meiner Söhne jemals Deutschunterricht.<sup>35</sup> Deutsch konnte höchstens als Wahlfach gewählt werden (in manchen dieser Schulen, bei weitem nicht in allen). Keiner meiner Söhne hatte sich dafür entschieden, sich noch zusätzliche Arbeit aufzuhalsen (so hatten sie das Thema Wahlfach interpretiert). Das bedeutet, dass keiner meiner vier Söhne in der italienischen Schule erlebt hat, dass Deutsch von der Institution Schule (und damit von der italienischen Gesellschaft) als wichtig angesehen wird. Dieser Punkt ist zentral, da kommt bei den Kindern an: Es hat keinen Sinn, sich damit zu beschäftigen. Es ist nicht wichtig. Alles andere ist wichtiger als Deutsch. Kein Wunder, dass sie ihre Energie lieber für andere Dinge aufsparten.“ (Antwort Frage 4).

Interessant ist auch die Antwort auf die Frage nach dem Erfolg der bilingualen Erziehung: „Von jetzt aus gesehen ja, aber es war ein schwieriger und steiniger Weg.“ (Antwort Frage 5). Die Kinder von Familie 10 sprechen viele Sprachen und dies wird von MA10 mit ihrer bilingualen Erziehung verbunden: „Alle vier sprechen auch sehr gut andere Sprachen. Besonders der Jüngste punktet mit Italienisch, Deutsch, Englisch, Spanisch und Französisch. Der Dritte spricht außer Deutsch und Italienisch ausgezeichnet Englisch, wesentlich besser als die meisten Studierenden, die ihren Master in Englisch ablegen. Der zweite kann außer Italienisch, Deutsch, Englisch und Spanisch noch Portugiesisch, weil er länger in Brasilien war. Der erste kann sehr gut Italienisch, Deutsch und Englisch. [...] Er liest nur auf Italienisch, weil er Lesen als Stilübung ansieht.“ (Antwort Frage 6).

Der abschließende Rat von MA10 an bilinguale OPOL-Familien, ist folgender: „Privatschulen“ (Antwort Frage 10). Allerdings muss hierzu erwähnt werden, dass in dem Interview 2001 noch die Rede davon war, bilinguale Privatschulen (wie die Schweizer Schule Rom oder die Deutsche Schule Rom) seien keine Option für die Familie, weil sie zu teuer für die Familie wären: „Die Entscheidung für die italienische Schule war unumgänglich, weil die deutsche Schule zu teuer war.“ (Lippert 2010: 141). Hier zeigt sich deutlich, dass die Zweisprachigkeit vieler deutsch-italienischer Kinder nicht gefördert wird, weil diese Schulen Luxuseinrichtungen sind. Leider gibt es in Rom zu diesen Schulen keine Alternativen, es gibt außer einer bilingualen Kindergruppe für Kleinkinder, die von der deutschen Kirche Santa Maria dell’Anima organisiert wird, keinerlei gemeinschaftliche Initiativen der deutschsprachigen Gemeinschaften<sup>36</sup> zur Unterstützung bilingual aufwachsender Kinder und Jugendlicher außerhalb der deutschsprachigen Schulen.

#### 4.8 Familie 11

Überraschend war die Antwort auf die erste Frage: „Ich habe meine Kinder NICHT ZWEISPRACHIG erzogen.“ (Antwort Frage 1). Diese Auskunft steht im Widerspruch zu den 2001 und 2007 gemachten Angaben: 2001 sprach MA11 noch „überwiegend deutsch“ (Lippert

<sup>35</sup> Der Einfluss der Schule auf die sprachliche Sozialisation der Kinder und Jugendlichen ist immens. Sobald sie Schulen besuchen, in denen die Herkunftssprache nicht unterrichtet wird, besteht ein großes Risiko zur Sprachumstellung: „If the heritage speakers start as monolingual speakers of the heritage language (their L1) and then learn the majority language (the L2), there is eventual language shift when the L1 becomes the weaker language and L2 the stronger language.“ (Montrul 2016: 93) Bei von Anfang an bilingualen Kindern ist diese Entwicklung ähnlich: „their language development was „balanced“ during early infancy, but the development of the languages diverges after age 5 – 6 when they begin to attend school in the majority language and significant exposure to the L2 increases. [...] The majority language takes over and impinges in the development of the L1 – preventing these children from becoming balanced bilinguals“ (Montrul 2016: 99)

<sup>36</sup> Wie bereits oben beschrieben, handelt es sich um (mindestens) vier verschiedene Nationalitäten bzw. Bezugsländer: Deutschland, Österreich, Liechtenstein und die Schweiz (sowie um einige andere Länder, in denen Deutsch offizielle Amtssprache ist bzw. aus historischen Gründen gesprochen wird, vgl. Anm. 12).



2010: 143) mit den Kindern, wobei aber festzuhalten ist, dass es schon damals eine Anstrengung für sie war, deutsch zu sprechen, da Deutsch eher die Sprache der Arbeit war (und auch heute noch ist). Es war damals vor allem der Vater, der auf einer konsequenteren bilingualen Erziehung bestand. Er bekam damals „manchmal Anfälle, weil das mit dem Deutsch nicht konsequent genug ist“ (Lippert 2010: 143) Die Familiensprache war schon 2001 Italienisch, die Kinder sprachen nur Italienisch mit der Mutter, sie dagegen sprach „generell sowohl italienisch als auch deutsch mit den Kindern“. 2007 heißt es dann: „Auch die Mutter spricht oft italienisch mit den Kindern. [...] MA11<sup>37</sup> findet es eigentlich schon schade, dass die beiden nicht besser deutsch sprechen. Sie hat deswegen auch immer Ärger mit der Großmutter der Kinder, welche schimpft, weil die Kinder nur so schlecht deutsch sprechen. Ihr Mann tadelt sie auch. Er meint, dass MA11<sup>38</sup> nie mit den Kindern deutsch spreche. Das findet er nicht gut.“ (Lippert 2010: 215)

So ist dann auch die Antwort auf Frage 5, den Erfolg der bilingualen Erziehung, zu verstehen: „Sie hat nicht geklappt, weil ich sie bewusst nicht forciert habe.“ (Antwort Frage 5). Beide Kinder haben aktuell nichts mit Sprachen zu tun, der Sohn studiert Medizin und die Tochter arbeitet als Sozialarbeiterin im Gesundheitsbereich. MA11 meint aber, ihr Sohn könne sich bei Bedarf die nötigen Sprachkenntnisse schnell aneignen: „Ich bin sicher, dass er, wenn er das wirklich wollte, in der Lage wäre, sich in kürzester Zeit die nötigen Sprachkenntnisse anzueignen. Denn bei ihm ruht das Deutsche latent; er hat auch Französisch in kurzer Zeit im Selbststudium gelernt.“ (Antwort Frage 6).

Interessant sind auch die Überlegungen von MA11 zur Begründung ihrer Abwendung von der bilingualen Erziehung: „Kinder zweisprachig zu erziehen, bedeutet für die Eltern auch eine große Verantwortung. Nicht immer geht es gut. Ich wusste vor der Geburt meiner Kinder, dass zweisprachige Kinder Legasthenie-Probleme entwickeln können. Später wurde mir das von einigen meiner Studierenden mit deutschen Elternteilen bestätigt. Sprachenerwerb ist sicher wichtig, aber das Leben zwischen zwei Kulturen beeinflusst gerade in jungen Jahren den Prozess der Identitätsfindung. Zwischen zwei Kulturen aufzuwachsen ist sicher ein Plus in vieler Hinsicht, kann aber auch zu so etwas wie "Bewusstseinspaltung" führen. Ich glaube nicht daran, dass man seine Wurzeln so einfach zwischen zwei Kulturen entwickeln und ausstrecken kann. Es ist einfach zu wichtig, dass man sich erstmal ein Umfeld schaffen kann, in dem man sich geborgen fühlt. Erst dann findet so mancher Zweisprachiger die Motivation, um in die andere Kultur zu wechseln.“ (Antwort Frage 7).

In Familie 11 hat also eine komplette Sprachumstellung zum Italienischen stattgefunden, die auch im Lauf der Zeit beibehalten wurde. Der Grund für diese Entwicklung war vermutlich die starke Verwurzelung von MA11 im Italienischen: „Da ich mit 22 nach Italien gekommen bin und hier an der Sapienza ein komplettes Studium in "Lettere moderne" absolviert und mit Höchstnote abgeschlossen habe, ist Italienisch seitdem meine erste Sprache. Ich lebe, liebe, denke, träume auf Italienisch. Deutsch ist, abgesehen von den Kontakten zu deutschen Verwandten und Freunden, meine "Arbeitssprache". ich beherrsche heute besser die Übersetzung Deutsch - Italienisch als umgekehrt.“ (Antwort Frage 8).

MA11 erklärt auch, es sei für sie von Anfang an „einfach zu künstlich“ gewesen, mit den Kindern deutsch zu sprechen: Sie ist sehr im Italienischen verwurzelt, ist stolz auf ihre Erfolge in Italien und findet Italien besser als Deutschland, zumindest, was die Schulen und die Ausbildung angeht. Sie positioniert sich ausschließlich im italienischen Feld.

---

<sup>37</sup> Hier steht im ursprünglichen Text der Name der Mutter, dieser wird hier aus Gründen der Privacy nicht mehr genannt.

<sup>38</sup> Auch hier steht ursprünglich der Name der Mutter.

## 5. Zusammenfassung und Ausblick

Am Anfang des 21. Jahrhunderts wurde noch von der Drei-Generationen-Regel gesprochen.<sup>39</sup> Nach dieser Regel sollte die Sprachverteilung in den Familien einem über drei Generationen verteilten Muster folgen. Es wurde behauptet, gewöhnlicherweise sei die erste Generation von Einwandererfamilien tendenziell monolingual in der Herkunftssprache bzw. höchstens ansatzweise bilingual, die zweite Generation sei bilingual und die dritte Generation dann wieder monolingual, aber in der Sprache der neuen Heimat, also in der Umgebungssprache. Das bedeutet, dass davon ausgegangen wurde, dass normalerweise die Herkunftssprache innerhalb der dritten Generation verschwinden würde, wenngleich das nicht für alle Einwanderergemeinschaften gelte:<sup>40</sup>

Historisch bekannt sind etwa Viertel wie ‚Chinatown‘ oder ‚Little Italy‘ in den USA. In diesen kompakten Gebieten wird meist die sog. ‚Drei-Generationen-Regel‘ durchbrochen, die bei herkömmlichen Migranten gilt. Diese besagt, dass die erste Generation die neue Sprache des Einwandererlandes nur unvollständig erwirbt, die zweite Generation zweisprachig ist (in der Sprache der Eltern und der Sprache des Einwandererlandes) und die dritte Generation schließlich wieder einsprachig in der Sprache des Gastlandes. (Riehl 2014: 64).

Ausschlaggebend für den Spracherhalt in der zweiten (und weiteren) Generation sind hier enge soziale Netzwerke, Endogamie, Austausch mit dem Mutterland durch Neueinwanderer, längere Aufenthalte im Herkunftsland und die Präsenz einer gut etablierten Medienlandschaft. (ivi: 65).

Im Rom-Projekt wurde dagegen gezeigt, dass die Herkunftssprache sogar schon innerhalb der ersten Generation verschwinden kann, wenn in den Familien eine Sprachumstellung zur Umgebungssprache stattfindet. Damals widersprach dies der gängigen Forschungsmeinung. Heute dagegen wird in der Forschung generell von verschiedenen Mustern berichtet. Prinzipiell werden vor allem zwei unterschiedliche Typen des Spracherhalts bzw. Sprachverlusts hervorgehoben: Erstens gibt es Gemeinschaften, in denen die beiden Sprachen über viele Jahrhunderte hinweg erhalten bleiben (z.B. religiöse Minderheiten) und zweitens gibt es Situationen, in denen die Herkunftssprache innerhalb einer einzigen Generation verschwindet, genauso wie im Rom-Projekt. Abgesehen davon finden sich aber auch noch andere Muster: Man geht heute insgesamt von einer viel größeren Bandbreite von unterschiedlichen Spracherwerbssituationen und Spracherhaltsmodalitäten aus. Man vergleiche dazu beispielsweise die Ausführungen von Bondi Johannessen und Salmons zu germanischen Herkunftssprachen in Amerika:

Many Germanic-speaking immigrants were monolingual on arrival, but these communities eventually became bilingual, acquiring the majority language(s) in addition to the heritage languages, sometimes only after two or more generations. Yet others arrived multilingual. Often, people spoke dialects or varieties not mutually intelligible with the relevant standard language from their country of origin, e.g. Low German rather than German. (Bondi Johannessen, Salmons 2021: 253f.)

Auch lernen die Einwanderer nicht unbedingt schnell die Sprache des Einwanderungslandes:

<sup>39</sup> Weinreich (1953, <sup>2</sup>1968), Haugen (1956) und Fishman (1966) sind Pioniere auf dem Gebiet der Forschung zum *Language Shift*, sie haben sich bereits in frühen Jahren ausführlich mit dem Thema Sprachumstellung beschäftigt. Bei Fishman, Nahirny (1966) wird die Drei-Generationen-Regel ausführlich dargestellt.

<sup>40</sup> Es war immer eine anerkannte Tatsache, dass besonders einige religiös vom Einwandererland unterschiedene Gemeinschaften ihre Herkunftssprachen über Jahrhunderte erhalten.

One of the most pervasive and politically powerful misconceptions, one being exploited politically today in the United States, is that earlier immigrants learned English quickly. [...] Wilkerson and Salmons (2008, 2012) and much work since shows that in heavily German-speaking areas, people often remained monolingual for two or more generations before learning English. In many communities, around one third of the population was non-English monolingual in 1910, sometimes mostly American born. In many communities, non-English speakers held the full range of jobs available in the community and participated actively in a full range of local institutions, including press, religious institutions, and schools. But not all communities followed such a path. Natwig (forthcoming) documents that in heavily Norwegian Ulen, Minnesota, in 1910 only 17 of 313 people reported being monolingual Norwegian speakers. People apparently acquired English fast, but remained bilingual, and the community still has heritage speakers today. (Bondi Johannessen, Salmons 2021: 255).

Wichtig ist, dass germanische Herkunftssprachen zum Teil innerhalb der ersten Generation verloren gingen, die auf dem Boden des Einwanderungslandes geboren wurde, wohingegen andere Sprachgemeinschaften ihre Sprachen zum Teil über Jahrhunderte hinweg erhalten konnten:<sup>41</sup> „Germanic-speaking communities sometimes lost their languages within the first generation born in their new home, while other languages have been actively maintained for centuries and to the present day.“ (Bondi Johannessen, Salmons: 266).

Es gibt also keine Drei-Generationen-Regel. Das bedeutet, dass die 2010 im Rom-Projekt beschriebenen Forschungsergebnisse im Einklang mit der modernen Forschung stehen. Die im Zusammenhang mit dem vorliegenden Artikel erwähnte Drei-Geschwister-Regel bedarf ebenfalls einer Verifizierung in einem größeren Rahmen. Dafür wären aufwendige Forschungsprojekte mit einer größeren Anzahl von Probanden nötig. Man kann nur hoffen, dass diese Projekte eines Tages durchgeführt werden können. Es ist allerdings festzuhalten, dass die Drei-Geschwister-Regel das Verschwinden der Herkunftssprache innerhalb einer einzigen Generation beschreibt, ähnlich wie es heute von neueren Forschungsarbeiten dargestellt wird, freilich dort meist ohne Bezug auf die Geschwister-Dynamik.

In den meisten Einwanderergemeinschaften findet eine Sprachumstellung zur Umgebungssprache statt. Ausnahmen, also Gemeinschaften, in denen die Herkunftssprache erhalten bleibt, sind meistens religiöse Minderheiten, wie z.B. die Amish, Hutterer, oder Hasidim: „Exceptions – communities that are maintaining Germanic heritage languages – are typically religious minorities, e.g., Old Order Amish (Louden 2016), Hutterites (Brown 2018), or Hasidim (Abramac 2014, 2017)“ (Bondi Johannessen, Salmons: 266).

Aus rein systemlinguistischer Perspektive ist es interessant, dass in all diesen Einwanderergesellschaften in den USA im Verlauf ihres Übergangs von der germanischen Herkunftssprache zur dominanten Umgebungssprache, dem Englischen, oft die gleichen Sprachveränderungsprozesse beobachtet werden können, beispielsweise der Verlust der Kasusmarkierung oder der V2-Position der Verben (Englisch ist die einzige germanische Sprache, die keine V2-Position aufweist). (vgl. Bondi Johannessen, Salmons: 267).

Aus sozio- und psycholinguistischer Hinsicht wurden bisher drei Nachwirkungen der Herkunftssprachen nach der Sprachumstellung zur Umgebungssprache beschrieben, sodass man sagen kann, dass dennoch Spuren dieser Sprachen auch nach ihrer Aufgabe in den Familien erhalten bleiben: Erstens gibt es eine Diskussion zum Thema der Unsichtbarkeit dieser Sprachen aus sprachpolitischer Sicht (Skutnabb-Kangas 2000), zweitens führen diese Sprachen

---

<sup>41</sup> Interessanterweise wurde Deutsch am Ende des 19. Jahrhunderts in Amerika von einigen Autoren nicht als Fremdsprache angesehen, weil zu diesem Zeitpunkt so viele Deutsche eingewandert waren und die Gemeinschaft der Deutschen sehr groß war, was dazu führte, dass einige deutschstämmige Einwanderer dachten, es genüge, wenn ihre Nachfahren eine eingeschränkte Kenntnis der englischen Sprache hätten (nur Schreib- und Lesefertigkeiten), sprechen sei nicht nötig (vgl. Bondi Johannessen, Salmons 2021: 256f.).

ein Nachleben, wenn die Nachfahren der Einwanderergenerationen starke emotionale Bindungen an eine dieser Sprachen haben, obwohl sie diese nicht aktiv sprechen (Shandler 2006) und drittens finden sich Spuren dieser Sprachen in regionalen und sozialen Varietäten, die zur Diversifikation der Umgebungssprache beitragen (Salmons, Purell 2020; Wilkerson, Salmon 2019) oder zu neuen Dialekten (Anderson 2014) (vgl. Bondi Johannessen, Salmons 2021: 266-267). Eine ähnliche Wirkung verschiedener migrantischer Herkunftssprachen auf die deutsche Sprache in Deutschland wurde mit dem Konzept Kiezdeutsch von Wiese (2012) beschrieben. Laut Wiese handelt es sich hierbei um einen multiethnischen jugendsprachlichen Dialekt, der aus der Kontaktsituation der Nachfahren vieler unterschiedlicher Einwanderergruppen entstand und sich momentan über ganz Deutschland ausbreitet.

In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass Sprachverteilungsmuster, die sich in der Kindheit etablieren, nicht unbedingt erhalten bleiben. Die Forschungshypothese konnte also nicht bestätigt werden: Es handelt sich nicht um sechs bilingual italienisch-deutsche Familien und zwei monolingual italienischsprachige Familien. Im Gegenteil hat eine der beiden Familien aus der monolingualen Gruppe den Übergang in die bilinguale Gruppe vollzogen (Familie 1)<sup>42</sup> und zwei der ehemals bilingual italienisch-deutschen Familien sind heute mehrsprachige Familien, in denen außer Deutsch und Italienisch tagtäglich auch noch andere Sprachen gesprochen werden: Familie 5 (Englisch plus Deutsch und Italienisch) und Familie 7 (Englisch, Spanisch, Hebräisch plus Deutsch und Italienisch).

Zwei der Familien, in denen 2007 eine Sprachrückumstellung festgestellt wurde, sind heute immer noch bilingual (Familie 4 und 10) und eine Familie aus dieser Gruppe ist mehrsprachig (Familie 7). Man kann also nicht sagen, dass der Sprachgebrauch in den Familien im Vergleich zur Situation von 2007 unverändert ist. Der Übergang von Zweisprachigkeit zu Mehrsprachigkeit vollzieht sich im Einklang mit der Lebensgeschichte dieser Familien: Wenn sich die Familien in einem internationalen Rahmen bewegen (Familie 5 und 7), etablieren sich auch zusätzliche Sprachen.

In Familie 1 wurde die „schwache Sprache“ durch die Anstrengungen der beiden Töchter wieder ein wenig reanimiert: „Jetzt ist es so, dass die Mädchen auf mich zukommen mit Deutsch. Aber im Großen und Ganzen ist es eigentlich mehr Smalltalk und keine großartigen Konversationen, bei denen man dann automatisch ins Italienische verfällt. Wenn wir alle zusammen sind, wird generell italienisch geredet. Wenn ich mit [MEINEN TÖCHTERN]<sup>43</sup> zusammen bin kommt es vor das wir deutsch reden, mit [MEINEM SOHN]<sup>44</sup> nicht.“ (Antwort Frage 11, Familie 1).

Dagegen wird in Familie 11 überhaupt nicht mehr deutsch gesprochen: Zwei Familien mit Sprachumstellung während der Projekt-Phase (2001-2007), zwei unterschiedliche Ergebnisse 2024. Auffällig ist, dass es in diesen beiden Familien von vornherein für die Vertreter der Herkunftssprache keine Priorität war, die Kinder zweisprachig zu erziehen. Beide Familien legten aber dennoch Wert auf die Vermittlung von kulturellen Werten. Es lässt sich also feststellen, dass die Herkunftssprache durchaus auch später wieder reaktiviert werden kann, wenn die Nachkommen sich dafür entscheiden (wie in Familie 1). Davon scheint es abzuhängen, ob die Sprache in diesen Familien wieder gesprochen wird oder nicht. Es ist erfreulich, dass in diesem Zusammenhang auch ein Germanistikstudium zur Revitalisierung der „schwachen Sprache“ beitragen kann (Familie 1). Allerdings ist die Anzahl der am Projekt beteiligten Familien zu klein, um daraus irgendwelche allgemeingültigen Schlüsse zu ziehen.<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Auch wenn der Gebrauch der deutschen Sprache innerhalb der Familie doch sehr begrenzt ist.

<sup>43</sup> Hier stehen eigentlich die Namen der beiden Töchter, das wurde anonymisiert.

<sup>44</sup> Auch hier steht eigentlich der Name des Sohnes und auch diese Textstelle wurde anonymisiert.

<sup>45</sup> Die Sprachenkenntnisse der zweiten Generation dieser Familien werden in einer Folgeuntersuchung analysiert.

Genauso, wie auch in den anderen am Projekt beteiligten Familien, leb(t)en, arbeit(et)en oder studier(t)en einige Nachkommen der Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen in einem deutschsprachigen Land bzw. arbeiteten mit Deutsch, beispielsweise die erste Tochter aus Familie 1, die jetzt als Traveldesignerin in Irland mit deutschen Touristen arbeitet. Überhaupt ist auffällig, wie viele der „Kinder von damals“ heute entweder mithilfe der deutschen Sprache oder in einem deutschsprachigen Land eine Arbeit gefunden haben:

- Familie 1: Erstgeborene arbeitet mit deutschen Touristen in Irland (vorher 4 Jahre Ausbildung und Arbeit in Deutschland);
- Familie 3: Erstgeborener, arbeitet seit seinem Uniabschluss in Österreich;
- Familie 4: Zweitgeborene lebt und arbeitet in Berlin;
- Familie 5: Erstgeborener arbeitete mehr als 4 Jahre in Deutschland (und lebt jetzt in London), Zweitgeborene arbeitete ein Jahr in der Schweiz;
- Familie 6: Einzelkind, studierte in Deutschland und arbeitet jetzt als Architektin in Berlin;
- Familie 7: Erstgeborene studierte Hotelmanagement in Deutschland und arbeitete für mehrere Hotels in Deutschland und in der Schweiz (lebt jetzt in Tel Aviv); Zweitgeborener lebt in Berlin und arbeitet dort bei einer Kommunikations-Agentur; Drittgeborene lebt und arbeitet in München (Hotelgewerbe);<sup>46</sup>
- Familie 10: Jüngster lebte ein Jahr in Barcelona (Arbeit mit Deutsch bei Astrazeneca) und jobbt momentan in Norwegen (mit Deutsch in der Tourismusbranche); Zweitjüngster lebte und arbeitete vier Monate lang in Bayern als Klavierbauer.

Deutsch ist also für einige „Kinder von damals“ auch ganz klar ein kulturelles Kapital, aus dem man Profit schlagen kann, ganz im Sinne von Bourdieu (1990). Das gilt nicht für die Kinder aus Familie 11, in der auch heute nur italienisch gesprochen wird, was allerdings ein Zufall sein kann (bei einer einzigen Familie sagt das nichts aus). Andere Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer haben eine starke emotionale Bindung an die Herkunftssprache, die sich z.B. in der Entscheidung ausdrückt, Germanistik zu studieren (wie bei der zweiten Tochter aus Familie 1) oder in der Entscheidung, eine bestimmte Zeit lang einfach in Deutschland zu wohnen (wie bei dem Sohn von Familie 11, der nach dem Abitur vier Monate in Berlin wohnte). So wird die Herkunftssprache in einigen Fällen von der zweiten Generation wieder zum Leben erweckt, obwohl sie im Verlauf der familiären Entwicklung zwischenzeitlich aufgegeben worden war. MA11 ist denn auch überzeugt, dass die deutsche Sprache von ihrem Sohn schnell wieder aktiviert werden könnte, falls sie denn benötigt werden sollte (s. oben, Antwort auf Frage 6).

Möglicherweise ist die Aufgabe der Herkunftssprache im Verlauf der Sprachentwicklung einfach eine Strategie, um Frustration, Aggressivität und Stress zu vermeiden (vgl. die Interviews der Familien 4, 7, 10 und 11). Auffällig ist, dass es für die Vertreter der deutschen Sprache in Familie 1 und 11 keine Priorität war, dass die Kinder wirklich zweisprachig werden. Im Gegenteil, in Familie 1 war das eher unwichtig und in Familie 11 wurde es sogar als gefährlich für die psychische Gesundheit und die geistige Entwicklung der Kinder angesehen. Besonders, wenn man Familie 6 und Familie 11 vergleicht, kann man sehen, wie sehr die eigenen Überzeugungen den Erfolg der bilingualen Erziehung determinieren: MA06 war zum Zeitpunkt der Geburt ihrer Tochter schon seit ca. fünfzehn Jahren in Italien, d.h. sie war schon weit weg von der deutschen Sprache: „Ich musste am

---

<sup>46</sup> In dieser Familie lebt keines der Kinder mehr in Italien.

Anfang ganz stark an mir arbeiten [...], weil ich aus der deutschen Sprache schon raus war. Insofern war [MEINE TOCHTER]<sup>47</sup> eine gute Übung für mich.“ (Lippert 2010: 132). MA06 sprach von Anfang an nur deutsch mit ihrer Tochter, „weil ich mir dachte, sonst lernt die das nie.“ (ebd.) Im Lauf der Zeit scheute sie keine Mühen und keinen finanziellen Aufwand, um die deutsche Sprache an ihre Tochter weiterzugeben (vgl. den Abschnitt über Familie 6). Auch PA06 unterstützte diese Bemühungen und ging sogar noch einen Schritt weiter, indem er sich für seine Tochter eine Zukunft in Deutschland wünschte. Dagegen war MA11 von Anfang an skeptisch gegenüber der Möglichkeit in zwei Sprachen und zwei Kulturen zuhause zu sein. Sie meinte, dass könne eventuell zu psychologischen Problemen führen. Deshalb forcierte sie die zweisprachige Erziehung nicht, obwohl auch in diesem Fall PA11 sehr von der Wichtigkeit der Zweisprachigkeit überzeugt war (vgl. den Abschnitt über Familie 11). Bei gleicher Ausgangssituation (zwei sehr stark in Italien verwurzelte Mütter, die beide inzwischen bei Geburt ihres ersten Kindes fast ausschließlich italienisch sprachen) führten die konträren Überzeugungen, was die Nützlichkeit bzw. Gefahren der Zweisprachigkeit betrifft, zu gegensätzlichen Resultaten: Die Tochter aus Familie 06 lebt und arbeitet in Deutschland und spricht perfekt Deutsch. Die Kinder aus Familie 11 leben und arbeiten in Italien und sprechen kaum mehr Deutsch. So stark bedingt die Einstellung der Eltern<sup>48</sup> bzw. das daraus resultierende Verhalten die sprachliche Entwicklung der Kinder.

Trotzdem haben auch Kinder aus Familien mit Sprachumstellung zum Italienischen, in denen heute kaum mehr aktiv Deutsch gesprochen wird, oft eine enge Verbindung zu dieser Sprache und Kultur. Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass manchmal gerade Kinder aus Familien, in denen die Herkunftssprache im Lauf der Zeit aufgegeben wurde, für ein Wiederaufleben dieser Sprache in diesen Familien sorgen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, mehr Daten zur Motivation von Studierenden zu sammeln, die ihre Herkunftssprache als Studienfach gewählt haben. Ist es tatsächlich ein vorrangiges Ziel dieser Studierenden, sich dieser Sprache zu bemächtigen, um sich ein Erbe anzueignen, das ihnen vorenthalten wurde? Studieren sie aus Neugier, weil sie mehr über ihre eigenen Wurzeln erfahren wollen? Entsteht der Wunsch, die Herkunftssprache zu studieren, aus dem Gefühl, etwas versäumt zu haben? Oder handelt es sich um die natürliche Konsequenz aus einer Situation, in der es noch eine starke emotionale Bindung an eine Sprache und Kultur gibt, die man aber nicht wirklich gut kennt bzw. deren Sprache man nicht spricht? Möglicherweise studieren manche Menschen ihre Herkunftssprache, weil sie ein großes Interesse für diese Sprache und Kultur haben, oder um mehr über die Kultur eines Teils ihrer Familie zu erfahren. Der Grund für die Wahl eines derartigen Studienfachs muss also nicht unbedingt in einer Defiziterfahrung liegen. Auf jeden Fall wäre es eine Aufgabe für künftige Mehrsprachigkeitsforschungen, sich mit diesem Thema (auch aus psychologischer Perspektive) zu beschäftigen. Besonders in der heutigen Zeit, die durch große Migrationsbewegungen gekennzeichnet ist, wird der Umgang mit der Herkunftssprache immer wichtiger und betrifft immer mehr Menschen. In diesem Sinne kann der vorliegende Aufsatz auch als eine Vorarbeit zu Studien zum Empowerment der zweiten Einwanderer-Generation in Sachen später Spracherwerb ihrer eigenen Herkunftssprache verstanden werden.

---

<sup>47</sup> Anonymisiert.

<sup>48</sup> Besser gesagt der für die „schwache Sprache“ zuständigen Elternteile.

## Bibliographie

- Abramac, G., 2014, "Between Two Worlds: Language and Culture in the Ultra-Orthodox Jewish Communities in New York City and in Upstate New York", in *Studii de Științășiculturală* 10, pp. 13–20.
- Abramac, G., 2017, "Language Choices and Language Ideologies among Hasidic Jews in New York", Paper presented at the 8<sup>th</sup> Annual Workshop on Immigrant languages in the Americas (WILA8). University of Copenhagen, October 12–14, 2017.
- Afshar, K., 1998, *Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation*, Münster, Waxmann.
- Appel, R. & Muysken, P., 1987, *Language contact and bilingualism*, London, Arnold.
- Anderson, A. B., 1978, "Linguistic Trends Among Saskatchewan Ethnic Groups", in Kovacs, M. L. (Hrsg.), *Ethnic Canadians: culture and education* (Papers from a conference at the University of Regina, 1976) Regina, Saskatchewan, University of Regina (Canadian plains studies, 8), pp. 63–86.
- Anderson, V. M., 2014, *Bidialectalism: An Unexpected Development in the Obsolescence of Pennsylvania Dutchified English*, Durham, NC, Duke University Press.
- Bennamoun, E. 2021, "Heritage Language Research and Theoretical Linguistics", in Montrul, S., Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 376–422.
- Bondi J., Janne & Salmons, J., 2021, "Germanic Heritage Varieties in the Americas. Social and Linguistic Perspectives", in Montrul, S., Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 252–276.
- Bourdieu, P., 1990, *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien, Braumüller.
- Brown, J. R., 2018, "Language Maintenance among the Hutterites", in *Yearbook of German-American Studies*, 52, pp. 1–18.
- Croft, W., 2001, *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Clyne, M., 1982, *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine.
- De Houwer, A., 1999, "Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes", in Extra, G. & Verhoeven, L. (Hrsg.), *Bilingualism and Migration*, Berlin, New York, De Gruyter, pp. 75-95.
- Döpke, S., 1992, *One parent, one language. An interactional approach*, Amsterdam, Benjamins.
- Dressler, W. & Wodack-Leodolter, R., 1977, "Language Preservation and Language Death in Brittany", in *International Journal of the Sociology of Language*, 12, pp. 33–44.
- Ehlich, K., 2013, „Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze“, in Erfurt, J., Leichsering, T. & Streb, R. (Hrsg.), *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 83, pp. 21–37.
- Erfurt, J. & De Knop, S., 2019, „Über Konstruktionsgrammatik, sprachliches Lernen und Mehrsprachigkeit“, in Erfurt, J., De Knop, S. (Hrsg.), *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit*, 94, pp. 7–25.
- Fishman, J. A., 1966, *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton.
- Fishman, J. A. & Nahirny, V. C., 1966, "Organizational and leadership interest in language maintenance", in Fishman, J. A. (Hrsg.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton, pp. 156–189.

- Fishman, J. A., 1991, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Fishman, J. A., 1972, *The Sociology of Language: An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*, New York, Newbury House Publishers.
- Fishman, J. A. (Hrsg.), 2001, *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gal, S., 1979, *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*, New York, Academic Press.
- Giles, H., Bourhis, R. Y. & Taylor, D. M., 1977, "Towards a theory of language in ethnic group relations", in Giles, H. (Hrsg.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, London, Academic Press, pp. 307-348.
- Haugen, E., 1956, *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Report*, Publications of the American Dialect Society, 26, 1.
- Hill, J. & Hill, K., 1977, "Language death and relexification in Tlaxcalan Nahuatl", in *Linguistics*, 191, pp. 55-68.
- Goldberg, A., 1995, *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*, Chicago, University of Chicago Press.
- Gawlitzek-Maiwald, I. & Tracy, R., 1994, "Bilingual bootstrapping", in *First Language*, 14 (42-43), pp. 324-325.
- Kloss, H., 1966, "German-american language maintenance efforts", in Fishman, J. A. (Hrsg.), *Language Loyalty in the United States. The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, London, Mouton, pp. 206-252.
- Lanza, E., 2004, *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Leist-Villis, A., 2004, *Zweitsprachigkeit im Kontext sozialer Netzwerke. Unterstützende Rahmenbedingungen zweisprachiger Entwicklungen am Beispiel griechisch-deutsch*, Münster, Waxmann.
- Li, W. L., 1982, "The language shift of Chinese Americans", in *International Journal of the Sociology of Language*, 38, pp. 109-124.
- Lippert, S., 2005a, "Die Methode "One person - one language" und ihre Grenzen: Das Romprojekt zur bilingualen Erziehung", in Di Meola, C., Hornung, A. & Rega, L. (Hrsg.), *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 6.-7. Februar 2004), pp. 379-391.
- Lippert, S., 2005b, *Bibliografia ragionata sul bilinguismo. Con un saggio introduttivo sull'acquisizione contemporanea di due madrelingue*, Roma, Edizioni Nuova Cultura.
- Lippert, S., 2010, *Sprachumstellung in bilingualen Familien. Zur Dynamik sprachlicher Assimilation bei italienisch-deutschen Familien in Italien*, Münster, Waxmann Verlag
- Lippert, S., 2013, "Erhalt oder Verlust der schwachen Sprache in bilingualen Familien?", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 18,1, pp. 132-145.
- Lippert, S., 2020, "Über die Notwendigkeit eines postideologischen Ansatzes in der Mehrsprachigkeitsforschung", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. MehrSprachen Lernen und Lehren*, 25/1, pp. 1169-1196.
- Louden, M., 2016, *Pennsylvania Dutch: The Story of an American Language*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Lynch, A. & Avineri, N., 2021, "Sociolinguistic Approaches to Heritage Languages", in Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 423-448.



- Mackey, W. F., 1962, "The description of bilingualism", in *Canadian Journal of Linguistics*, 7, pp. 51–58.
- Martin-Jones, M. & Romaine, S., 1985, "Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence", in *Applied Linguistics*, 6, pp. 105–117.
- Montrul, S., 2016, *The Acquisition of Heritage Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K., 2006, *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen, Narr.
- Meisel, J., 2000, "The Simoultaneous Acquisition of Two First Languages. Early Differentiation and Subsequent Development of Grammars", in *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit – Folge B*, Nr. 7, Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit, Universität Hamburg.
- Meisel, J., 2005, "Vorwort", in Montanari, E., *Mit zwei Sprachen groß werden; mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*, München, Kösel, pp. 8–11.
- Meisel, J., 2007, "The Development of the Weaker Language in Bilingual First Language Acquisition", in Bialystok, E. (Hrsg.), *Language Acquisition and Bilingualism: Consequences for a Multilingual Society*, in *Applied Psycholinguistics*, 28/3, Toronto.
- Nagy, N., 2021, "Heritage Languages in Canada", in: Montrul, S. & Polinsky, M. (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Heritage Languages and Linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 178–204.
- Pulte, W., 1979, "Cherokee: A flourishing or obsolescing language?" in McCormack, W. C. & Wurm, S. A. (Hrsg.), *Language and society: anthropological issues*, The Hague, Mouton, pp. 423–432.
- Riehl, C. M., 2014, *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Romaine, S., 1991, *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.
- Salmons, J. & Purell, T., 2020, "Language Contact and the Development of American English" in Hickey, R. (Hrsg.), *The Handbook of Language Contact*, Oxford, Blackwell, pp. 361–383.
- Shandler, J., 2006, *Adventures in Yiddishland: Postvernacular Language and Culture*, Berkeley, University of California Press.
- Skutnabb-Kangas, T., 2000, *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, Erlbaum.
- Tomasello, M., 2003, *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Triulzi, M., 2023, *Biliteracy im Italienischen und im Deutschen. Mehrsprachige Kinder im Übergang zwischen bilingualer Grundschule und monolingualer weiterführender Schule*, Münster, Waxmann
- Triulzi, M.; Maahs, I.-M. & Winter, C., 2023, "Erstsprache, Muttersprache, Herkunftssprache oder Familiensprache? Eine Analyse von Portfolioarbeiten Lehramtsstudierender zu Bezeichnungspraktiken sprachlicher Heterogenität im Kontext von Mehrsprachigkeit", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 2, pp. 57–87.
- Weinreich, U., 1968, *Languages in Contact*, The Hague, Mouton (Erstausgabe 1953, New York, Linguistic Circle of New York Publication, No. 2).
- Wiese, H., 2012, *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*, München, Beck.
- Wilkerson, M. & Salmons, J., 2019, "Leaving Their Mark: How Wisconsin Come to Sound German" in Hickey, R. (Hrsg.), *English in the German-speaking World*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 362–384.

## **Using WebQuests to improve oral English performance in university courses with non-linguistic programmes**

Simona SCANNI  
Università di Bari Aldo Moro  
scanni.simona@uniba.it

### **Abstract**

Students in non-language programmes may struggle with oral English exams. The present study aims at exploring strategies to facilitate the acquisition of a foreign language (FL), particularly English as an FL, in university and higher education courses that require the passing of an oral exam. The study focuses on how students at non-linguistic university specialties and varying English proficiency levels, can perform well on an oral exam through WebQuests, a web-based learning methodology which provides students with a controlled and well-structured context to practice authentic tasks using the language and grammar information provided throughout the course and relevant to the exam. By creating a WebQuest with clear steps to follow and material provided by the teacher, students can produce domain-specific language and practical apply technical vocabulary in a controlled environment for the academic purposes of the final exam. A case study was carried out on a cohort of students enrolled in a master's degree programme in sports science. Class observations, final exam grades, and an optional student questionnaire were used to assess the effectiveness of the WebQuests. The findings suggest that WebQuests can enhance students' oral performance by engaging them in authentic tasks that facilitate the topic-related vocabulary use and can improve students' motivation and satisfaction within the academic experience. This research suggests that WebQuests can be a valuable tool for educators looking to improve their students' oral English skills in university settings, especially for non-linguistic disciplines.

Keywords: English as a foreign language; digital tools; oral skills; evaluation; WebQuest

### **1. Introducing the context: oral exams of English as an FL in Non-Language Programmes**

University curriculums in technical and non-language programs often require an oral English as a Foreign Language (EFL) exam, despite it not being a main discipline. This can lead students to struggle with preparation, particularly those who lack a strong foundation in spoken English. This paper aims to address this gap by examining how WebQuests can empower students from non-linguistic backgrounds, with varying English proficiency levels, to develop the necessary skills and confidence to excel in EFL oral exams. This approach offers a solution to help students learn and acquire the language meaningfully and experientially (Krashen 1982). Several studies have explored the effectiveness of WebQuests in improving English as a Foreign Language (EFL) learners' oral skills (Amalia and Jeti 2019; Arciniegas and Vásquez 2017; Salem, Qoura, and Alhadidy 2017; Laborda, 2009) suggesting that WebQuests can be a valuable tool for promoting oral English proficiency in non-linguistic programmes at the university level. For instance, Amalia and Jati (2019) examined how WebQuests can be implemented in blended EFL learning to enhance speaking skills. Similarly, Arciniegas and Vásquez (2017) investigated the use of a WebQuest with A2-level

undergraduate EFL learners demonstrating their potential to develop communicative competence, as well as motivation, critical thinking, and to promote autonomous and differentiated learning. However, past research here mentioned solely referred to EFL.

Only a handful of studies have explored the use of WebQuests in FL education within technical universities. While Shvaikina (2020) investigated WebQuest effectiveness in English learning among future engineers, and Medvedeva (2023) examined its role in enhancing soft skills, these studies did not specifically address oral exam preparation. Lasheen (2022) focused on improving ESP oral communication skills through WebQuests among mass communication students, a field with a stronger language focus compared to technical disciplines. Crucially, no existing research has examined the impact of WebQuests on oral exam performance for students from diverse non-linguistic university backgrounds with varying English proficiency levels.

Drawing on this research gap in the literature, this study aims to fill this significant research gap by investigating the effectiveness of WebQuests in improving the oral English proficiency of non-linguistic university students preparing for mandatory oral exams. Specifically, this research seeks to answer the following questions:

1. How can students at non-linguistic university specialties and varying English proficiency levels perform well on an English as a Foreign Language (EFL) oral exam through the use of WebQuests?
2. What are the perceptions of students regarding the WebQuest methodology in terms of its helpfulness for learning, skill development, and exam preparation?

These research questions will guide the exploration of WebQuests as a structured approach to enhance students' communicative competence and overall exam success.

This paper provides valuable insights for educators looking to tailor their teaching methods to a wider range of learners. The following pages will present a definition of WebQuests, potential challenges and considerations regarding this type of digital teaching method. The methodology applied in the present study will also be described, followed by the analysis of data and conclusions based on the findings.

## **2. WebQuests: a structured approach for building domain-specific language and exam success**

### *2.1. What is a WebQuest?*

WebQuest is a computer-based, teaching and learning model (Halat 2008: 109) that was initially developed by Bernie Dodge (1997: 1) of San Diego State University, as "an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet, optionally supplemented with videoconferencing". The definition was later expanded by Dodge's collaborator, Tom March (2004: 2), as "a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding".

In terms of its structure, WebQuest is presented as a lesson plan in the form of a simple webpage (Kelly 2000) with 6 components: an introduction, a task, the process, resources, evaluation and conclusion. Thanks to its clear structure, and its well-guided and controlled format, WebQuest can feature in all education curricula, from a younger age to Higher Education (HE). Moreover, as Kelly (2000) points out, such a lesson can be modified and

individualised to meet students' needs, so it can also be applied with students with special needs or disabilities. The teacher provides all information through the six steps and can personalise each component. For instance, the teacher page provides instructors with the opportunity to introduce themselves.

WebQuests also engage students in authentic tasks through activities that enhance some employability skills. Such “authentic, applicable, relevant, real-world tasks” (Levin-Goldberg 2014: 81) can be greatly motivating (Dudeney 2003) and can increase student engagement (Kobylnski 2014). Moreover, the use of domain-specific language to perform an authentic task helps students tailor their study material for the purpose of an exam.

The following is an example of an authentic task for a sport science programme and used for the present case study:

I am the Principal of a Secondary School, and I recruited you as (an) expert(s), for an important task. Your job is to find a sport to add to our school. You will research the sports rules, history, and its popularity, and explain the motivation behind your decision.

By creating such “a direct link to the students' field of specialisation” (Laborda 2010: 263), learners in EFL courses are provided with opportunities to actively learn new vocabulary and knowledge in context, which means not only to study the material given by the teacher, but also to develop it and construct meaning in order to perform the task (Salem, Qoura, and Alhadidy 2017). Moreover, the real-world task and clear instructions help students enhance their oral presentation skills (Ha 2013). In conclusion, as Irzawati (2021: 153) suggests, a Webquest can be “an ideal alternative learning tool” to facilitate students' English skills as well as other components such critical thinking, communication, motivation, autonomous learning ability, grammar and vocabulary mastery (ivi: 160).

## *2.2. Considerations for Non-Linguistic Programmes when using WebQuests to improve oral English*

Potential challenges or considerations when using WebQuests to improve oral English in non-linguistic programme include student access to technology and technical infrastructures, teachers' lack of digital literacy skills, and the need for adaptation of a WebQuest, usually designed for language learning, which might need to be changed to be more effective in a programme where students possess different levels of English proficiency.

To avoid issues related to device accessibility, lack of a strong IT infrastructure, or a stable internet connection, a WebQuest can be a valuable ally. This is because a WebQuest can be completed in a classroom with proper technology, remotely, or even offline. In fact, accessibility and availability of ITC structures can also be overcome, as WebQuests can be displayed on any kind of digital device, including informal education ones such as mobile phones and iPads. Therefore, the switch from face-to-face to online delivery, or even the coexistence of both provisions during a lesson (e.g. through hybrid learning), is well-supported by WebQuests. In essence, during a WebQuest lesson the type of learning delivery mode becomes less important. This means that, in a scenario of unexpected shift to online learning and vice versa, the continuity of teaching is guaranteed by simply switching from one provision to the other. Consequently, students who are unable to attend one or more classes, can still perform the task, ensuring their preparedness for the oral exam.

WebQuests can also provide an opportunity to socialise, by engaging the students in small-group activities or pair work, promoting a Sense of Community (SoC) and social interaction. Building and promoting an SoC is recognised as a good strategy to enhance students' satisfaction with their learning experience (Rovai 2002). Students possessing a strong

SoC commit to and persist in learning more than those who feel isolated and alone (Tinto 1993). As Tinto (1993: 5) notes, when members of the community share a common learning purpose and “feel that their educational needs are being satisfied through active participation in the community”, their motivation and engagement increase. The Sense of (classroom) Community was defined by McMillan and Chavis (1986: 9) as “a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members’ needs will be met through their commitment to be together”. The social dimension (Trentin 2008) or social presence (Benigno and Chifari 2007; Garrison et al. 2000) of members who built an SoC is a crucial characteristic to create a community of learning (*comunità di apprendimento*). Educational technologies can help create communities of learning and practice more easily and in more effective ways than traditional learning, (La Grassa and Troncarelli 2016) through certain strategies and activities. During the course, for example, interaction correlated with SoC can be promoted through synchronous small-group activities such as collaborative group projects and peer teaching works (Shackelford and Maxwell 2012). WebQuest methodology falls under this category.

Lastly, because of the standardised format of WebQuests, teachers can design and plan lessons using technology even with limited digital competence, just as students can easily perform a given task.

### *2.3. Benefits and limitations of Performing Authentic Tasks in Structured Learning Environments*

For students with diverse English language backgrounds and proficiency levels, I recommend using WebQuests or other inquiry-based learning tools to perform authentic tasks with specific study materials selected by the instructor in order to focus on the specific learning objectives (Dodge 1997). In this way, we can talk about a “structured learning environment” that allows instructors to tailor authentic tasks to specific learning objectives and provide students with focused study materials within a structured environment (Tomlinson 2001). This ensures students develop the skills and knowledge most relevant to the topic at hand. Students who are not exposed to everyday language can still learn and master specialised vocabulary and grammar used in their academic fields thanks to controlled environments. The limitation of such environments is that the process of learning may not guarantee students can effectively use their English skills in a less controlled academic setting (Littlewood 1994).

## **3. Evaluating the Effectiveness of WebQuests to improve oral English performance: A Master's Case Study**

To investigate the effectiveness of WebQuests on final exam performance in a master's degree sport science, and answer the research questions presented in paragraph 1, I implemented a WebQuest<sup>1</sup> with a cohort of approximately 30 students. Since course attendance was optional, the exact number of participants couldn't be determined. However, the students who attended were consistent. The participants in this study were a group of undergraduate students enrolled in a master's degree programme. Given the focus of the study on the effectiveness of WebQuests in enhancing oral English proficiency among non-linguistic university students preparing for mandatory oral exams, demographic data such as gender, age, and previous experiences were not collected. However, participants' English language

---

<sup>1</sup> The WebQuest is retrievable at <https://sites.google.com/view/lm-68-english-course/home?authuser=0>.

proficiency was assessed using an online language level test<sup>2</sup>. At the first lesson, students completed the test and shared the results through a poll I created on Padlet. Based on the results, 68.8% of students were graded Intermediate or Upper Intermediate, 18.8% Advanced, 6.3% Lower Intermediate and 6.3% Beginner. This case study employed a mixed-methods approach, utilising three data collection methods: class observation, final exam grades, and an optional online questionnaire administered through a survey software called Qualtrics.

The study material was shared through a Padlet, as well as the link to WebQuest, developed through Google Sites, and the final questionnaire.

During the initial phase of the study, I conducted a classroom observation to assess several aspects: classroom interactions (including student behaviour and peer and teacher interactions), students' level of English and ease with the language, participation in discussions and students' understanding of the provided materials and the WebQuest. Students who attended the course were able to use the material and the WebQuest in the correct way apart from their level of the language. Subsequently, during the exam sessions, I collected additional data through student grades based on an evaluation grid embedded within the WebQuest. The rubric included the following descriptors:

- “task fulfilment” (the examinee completed the assigned task);
- “coherence and cohesion” (the examinee included a visual with their presentation with no grammar mistakes;
- “accuracy” (the examinee spoke clearly and fluently and was easy to hear);
- “content” (the examinee properly used materials shared during lessons);
- “fluency” (the examinee was able to answer questions).

Each descriptor was evaluated on a three-point scale: *never* (0 to 3 points), *sometimes* (4 or 5 points) and *always* (6 points). This resulted in a maximum possible score of 30 points.

Finally, after the passing of the exam I asked students to optionally complete an online questionnaire in Italian with 3 closed-ended questions and 1 open-ended question on their perception and personal experience using a WebQuest to perform the exam. The specific questions included:

(Q1) Considering the WebQuest methodology used for the exam, how much do you agree with the following statements?

The respondents were asked to provide a response on a Likert scale ranging from "not at all" (1) to "very" (5). The six statements were:

- Helpful for the learning process and exam preparation
- Beneficial for the development of skills (linguistic, digital, critical thinking)
- The employed format promotes active engagement in the learning process.
- Clear and effective
- Helpful for applying theoretical knowledge in a simple yet effective way.
- Overall, I found this approach \_\_\_\_\_ helpful.

(Q2) Overall, how would you rate your experience using the WebQuest?

The respondents were asked to choose among “positive”, “negative”, “neutral”, “prefer not to answer”.

(Q3) Would you like this method to be applied in other courses you take in the future?

The three options were: “yes”, “no” and “not applicable”.

<sup>2</sup> <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>

By combining these methods and analysing the data from class observations, exam grades, and survey responses, I was able to get a more comprehensive picture of the effectiveness of the WebQuest. The next paragraph will show the findings of the three methods.

### *3.1. Findings: Classroom Observation and Exam Performance*

In the first lesson and throughout the course, students who attended were regularly introduced to and updated on the correct use of the WebQuest, its structure, and how to perform the final task/exam. All materials shared through a Padlet were easily accessible and displayed well on laptops and mobile phones, ensuring inclusivity and accessibility. At the end of each lesson, I explained how to apply the study material to the final WebQuest task. These students were actively engaged in class discussions, asked clarifying questions, and appeared confident in their ability to complete the WebQuest tasks. The students were attentive and focused throughout. In fact, classroom observations revealed that students who regularly attended classes demonstrated a strong understanding of the WebQuest methodology, which contributed to their success in the final exam. Even students with lower English proficiency were able to perform well in the oral exam. Exam results corroborate these findings. Students who consistently attended classes achieved high scores on the WebQuest-based exam, with most obtaining scores between 27 and 30 points out of a possible 30. This indicates a strong performance across all evaluation criteria, including task fulfilment, coherence, accuracy, content, and fluency. Conversely, students with irregular attendance exhibited difficulties in understanding and implementing the WebQuest requirements. Their exam performance was notably lower, often characterized by incomplete tasks or a superficial approach to the assignment, such as creating simple PowerPoint presentations rather than engaging with the interactive elements of the WebQuest.

These findings highlight the importance of consistent class attendance and active participation in mastering the WebQuest methodology for successful exam performance.

### *3.2. Findings: Student Perceptions of WebQuest-Based Learning through the questionnaire*

The low response rate to the online questionnaire at the end of the exam limited the ability to gather comprehensive student feedback. Only nine students completed the questionnaire, which represents a participation rate of approximately 20%. This limited the generalisability of the findings from the questionnaire. This could be attributed to the fact that I asked to complete the survey at the end of the exam session, and some students were not present. However, results could be analysed as follows:

(Q1) Considering the WebQuest methodology used for the exam, how much do you agree with the following statements?

	not at all	slightly	so and so	enough	very
Helpful for the learning process and exam preparation				3	6
Beneficial for the development of skills (linguistic, digital, critical thinking)				6	3

The employed format promotes active engagement in the learning process.				4	5
Clear and effective			1	3	5
Helpful for applying theoretical knowledge in a simple yet effective way.				2	7
Overall, I found this approach helpful.				3	6

Tab. 1. Results for Q1

The data in Table 1 indicates that all participants found the WebQuest methodology to be helpful for the learning process and exam preparation. The methodology was also perceived to be useful for developing skills (linguistic, digital, critical thinking). with all respondents indicating that they strongly agree or agree with the statement. The format used was seen as making participants more involved in the learning process, with 5 out of 9 respondents indicating that they strongly agree with the statement. The methodology was also considered clear and effective, with 5 respondents indicating that they strongly agree with the statement. Finally, participants found the methodology to be useful for putting the theoretical part into practice in a simple but effective way, with 7 out of 9 respondents indicating that they strongly agree with the statement.

Overall, the participants had a positive experience with the WebQuest methodology and found it to be a valuable tool for learning and development. Students found the approach to be helpful for learning, skill development, and promoting active engagement. However, there is some room for improvement particularly regarding its effectiveness in developing skills like linguistics, digital literacy, and critical thinking.

(Q2) Overall, how would you rate your experience using the WebQuest?

Based on the data provided, it appears that the overall experience with using the WebQuest (reality assignment) was positive. All 9 (100%) rated their experience as positive. There were no negative ratings, and no respondents indicated that their experience was neither positive nor negative. Additionally, no respondents selected the "prefer not to answer" (Non so) option.

This suggests that the WebQuest was well-received by the participants and that they found it to be a valuable learning experience. It is important to note that this is a small sample size, and further research would be needed to draw more definitive conclusions about the effectiveness of the WebQuest. However, the preliminary results are encouraging.

(Q3) Would you like this method to be applied in other courses you take in the future?

The survey data indicates that a majority of the 9 respondents (100%) would like this modality to be applied in other courses they will follow in the future. No respondents indicated that they would not like this method to be applied, and there were no responses indicating uncertainty. This suggests that the modality was well-received by the participants and that there is a strong demand for its use in future courses.



### 3.3. *Intersection of findings and discussion on the results*

The findings from classroom observations and exam performance align with the positive perceptions expressed in the student questionnaire. Students who were actively engaged in class, as observed, tended to perform better on the exam. Their positive perceptions of the WebQuest as a learning tool likely contributed to their motivation and engagement, further enhancing their performance. The results of this study indicate that WebQuests can be an effective tool for enhancing oral English proficiency among non-linguistic university students. Consistent class attendance, active participation, and a clear understanding of the WebQuest methodology are crucial factors in achieving success. Students reported positive experiences with the WebQuest, valuing its contribution to learning and skill development.

The results presented in this section converge to support the overall conclusion that WebQuests can be a valuable tool for developing oral English skills in non-linguistic university students. The following conclusion will delve deeper into the implications of these findings.

## 4. Conclusion

In conclusion, this study provides encouraging evidence for the potential of WebQuests as a valuable tool for educators looking to improve their students' oral English skills and help them succeed their final exam in university settings, especially for non-linguistic disciplines. The findings suggest that WebQuests can enhance students' oral English skills and exam performance by providing a structured learning environment with authentic tasks focused on domain-specific language. Students reported a positive experience using WebQuests, finding them helpful for learning, skill development, and active engagement. These results corroborate recent research demonstrating WebQuests' significant contributions to improving students' communicative competence (Martins 2023), soft skills (Medvedeva 2023), and critical thinking abilities, indicating potential benefits for non-linguistic university disciplines (Lasheen 2022; Shvaikina 2020). Unlike previous research, this study delves into how students in non-linguistic university specialties can perform well on English as an FL oral exams through WebQuests, offering a practical solution to the challenges faced by students in such programmes. As a matter of fact, the positive student perceptions and the correlation between WebQuest use and exam performance underscore the value of this approach. Moreover, WebQuests can be a valuable resource for educators addressing the challenge of improving students' oral English skills and exam performance. By implementing WebQuests, educators can provide students with structured, engaging, and authentic learning experiences that directly align with oral exam requirements. Furthermore, the domain-specific focus of WebQuests enables educators to tailor study materials to specific course requirements, enhancing students' ability to apply their knowledge effectively. This study extends previous research conducted on Students of Engineering (Medvedeva 2023), Mass Communication (Lasheen 2022), and Industrial and Civil Engineering (Shvaikina 2020) in English as an FL, by demonstrating the potential of WebQuests as a practical and effective pedagogical tool for improving student outcomes and reducing educator burdens. However, it is important to acknowledge the limitations of this study. The relatively small sample size means the results may not be generalisable to a larger population. Further research is needed on a larger-scale study to gather more data on the effectiveness of WebQuests in different educational settings. This would help to confirm the findings of this study and provide a more comprehensive picture of the impact of WebQuests on student learning. However, this study opens a promising avenue for integrating WebQuests into non-linguistic curricula. By empowering educators to create engaging and effective

learning experiences, WebQuests have the potential to significantly enhance student outcomes and prepare them for oral assessments.

## References

- Amalia D.R., Jati R.P., 2019, "The use of Webquest in blended EFL learning in Indonesia to improve students' speaking skills", in *ATTARBIYAH*, 28(1), pp. 1-16.
- Benigno V., Chifari A., 2007, "Strategie per promuovere la presenza sociale in gruppi di apprendimento online", *TD Tecnologie Didattiche*, 42(3), pp. 40-50.
- Dodge B., 1997, Some thoughts about WebQuests, retrieved from [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/WebQuests.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/WebQuests.pdf), last accessed May 2024.
- Dudeny G., 2003, "The quest for practical web usage", in *TESL-EJ*, 6(4), retrieved from <http://www.teslj.org/wordpress/issues/volume6/ej24/ej24int/>, last accessed June 2024.
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W., 2000, "Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education", in *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), pp. 1-19.
- Ha T.N., 2013, "The Effects of Using Webquests in Enhancing Oral Presentation Skills of EEL IT Students at HUFLIT", Retrieved from <https://www.vnseameo.org/TESOLConference2015/Materials/Fullpaper/Ms.%20Tran%20Ngoc%20Ha/Ms.%20Tran%20Ngoc%20Ha.pdf>, last accessed February 2024.
- Halat E., 2008, "A Good Teaching Technique: WebQuests", in *The Clearing House*, 81(3), pp. 109–111.
- Irzawati I., 2021, "The Integration of Webquest into English Learning: A Review Study", in *Wacana Akademika: Majalah Ilmiah Kependidikan*, 5(2), pp. 153–161.
- Kelly R., 2000, "Working with WebQuests: Making the Web Accessible to Students with Disabilities", in *TEACHING Exceptional Children*, 32(6), pp. 4–13.
- Kobylnski C., 2014, "Student Feedback On The Effectiveness Of Using A WebQuest For An Integrative Skills Course In A Korean University", in *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 7(1), pp. 63–68.
- Krashen S., 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York, NY, Pergamon.
- La Grassa M., Troncarelli D., (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Firenze, Becarelli.
- Laborda G.J., 2009, "Using Webquests for Oral Communication in English as a Foreign Language for Tourism Studies", in *Educational Technology & Society*, 12, pp. 258-270.
- Lasheen A.H., 2022, "Effectiveness of Applying WebQuest Learning Activities in Developing Mass Communication Students' ESP Oral Communication Skills", in *Mağallaṯ Kulliyat Al-Tarbiyyat fi Al-`ulūm Al-Tarbawiyat*.
- Levin-Goldberg J., 2014, "Webquest 2.0: Best Practices for the 21st Century", in *Journal of Instructional Research*, 3, pp. 73-82.
- Littlewood D., 1994, "The communicative approach: Reliance on classroom learning?", in *Applied Linguistics*, 15(2), pp. 159-186.
- March T., "The learning power of webquests", <https://tom.march.com/writings/ascdwebquests/>, last accessed January 2024.
- Martins G., 2023, "WebQuest as a Resource to Improve Motivation and Communicative Competence in English in Early Childhood Education", in *Advances in educational technologies and instructional design book series*, doi: 10.4018/978-1-6684-8292-6.ch012
- McMillan D., Chavis D., 1986, "Sense of community: A definition and theory", in *Journal of*

*Community Psychology*, 14, pp. 6–23.

- Medvedeva, O., 2023, “WebQuest as a Means of Students’ Soft Skills Development in Engineering Foreign Language Education”, in Bylieva, D., Nordmann, A. (Eds) *The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning*, PCSF 2023, Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 829, Springer, Cham.
- Rovai A.P., 2002, “Building sense of community at a distance”, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1).
- Salem A., Qoura A., Alhadidy M., 2017, The Effect of a WebQuest-Based Program on Developing the EFL Listening and Speaking Skills of Secondary Stage Students, in *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 3(4), pp. 69-100.
- Shackelford J.L, Maxwell M.G., 2012, “Sense of Community in Graduate Online Education: Contribution of Learner to Learner Interaction”, in *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13 (4), pp. 228-249.
- Shvaikina N., 2020, “Web Quest Technology in Teaching Foreign Languages in a Technical University”, in *ARPHA Conference Abstracts*, 3, pp. 2367-2374.
- Tinto V., 1993, *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*, (2nd Ed.) Chicago, University of Chicago Press.
- Tomlinson C. A., 2001, *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Trentin G., 2008, *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, Franco Angeli.

### List of online materials provided in the WebQuest

- <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>
- <https://www.engvid.com/vocabulary-sports-winter-olympics/>
- <https://www.engvid.com/vocabulary-olympics/>
- <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-fb6a23d3-fc17-43c4-a2f1-b0b77f20e787/content/partDownload/6917ef84-8c3b-3844-97ff-1cbb751ffe1>
- <https://efsupit.ro/images/stories/october2019/Art%20265.pdf>
- [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17108/pdf/cepsj\\_2019\\_1\\_Tul\\_et\\_al\\_The\\_professional\\_competences\\_of\\_Physical\\_Education\\_teachers.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17108/pdf/cepsj_2019_1_Tul_et_al_The_professional_competences_of_Physical_Education_teachers.pdf)
- <https://www.slideshare.net/IPHIreland/key-features-of-the-education-system-in-italy>
- <https://www.slideshare.net/slideshow/education-in-italy-194320530/194320530>
- <http://web.ftvs.cuni.cz/eknihy/jazyky/sportstudiesfundamentalterminologyinenglish/Texts/0a-Content.html>
- <https://www.allhallows.lancs.sch.uk/our-curriculum/physical-education/>
- <https://kshsonline.uk/curriculum/curriculum-maps/physical-education/>
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3778693/>

## **Quale autorialità? Il nuovo rapporto tra testo e autore nell'era digitale e algoritmica**

Santa Lamorgese  
Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
tinalamorgese@gmail.com

### **Abstract**

The advent of digital writing has profoundly redefined the concept of authorship and the relationship between author and text. The aim of this article is to explore the evolution of that relationship, with a brief historical overview. It analyzes the changes that have taken place in the paradigms of writing, which has gone from Platonic, to digital, to multimedia to the recent paradigm defined as algorithmic, that is, related to the role of artificial intelligence in textual production, which faces us with new scenarios never experienced before. Particular focus is devoted to how digital writing has transformed text, and not for the first time in history, from a closed and authorial form to an open and collaborative entity, as demonstrated by the example of Wikipedia. Further reflection is dedicated to the role of AI in textual creation, highlighting the methods and implications of text production that draws on texts whose authors are not credited. Finally, additional reflection will be devoted to the new frontiers of authorship and text with the advent of automatic text generative systems, highlighting issues related to the new conception of authorship that this new ecosystem forces to redefine.

Keywords: author; text; AI; writing

### **1. Introduzione**

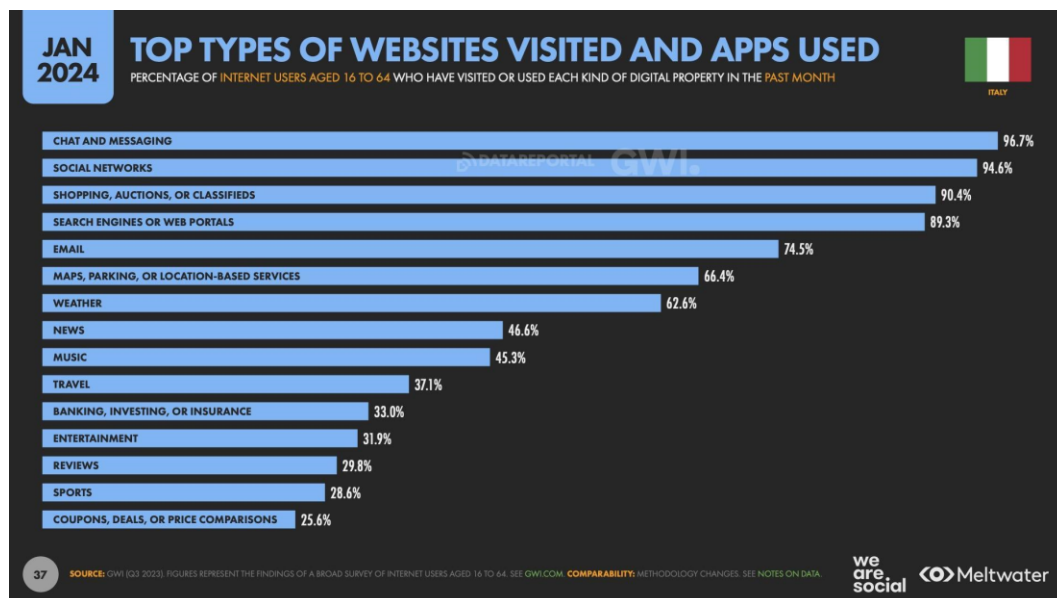
Ai suoi albori l'avvento della scrittura digitale è stato da più parti considerato alla stregua di una variazione eminentemente diamesica. Con l'affermazione pervasiva del contesto digitale e multimediale, la scrittura ha assunto delle caratteristiche in parte nuove e sicuramente proprie che hanno profondamente modificato i paradigmi che per secoli avevano definito non solo il testo scritto ma anche il rapporto stesso tra testo e autore.

Storicamente la natura di questo legame ha subito diverse oscillazioni anche affascinanti, che in epoca recente si intersecano con questioni nuove e mai esperite, sorte dall'avvento dei sistemi di cosiddetta intelligenza artificiale. Cosa cambia nella natura del testo e quanto sia possibile ancora oggi definire i contorni di una figura che possa dirsi autoriale in un ecosistema che include automazioni generative di scrittura è una delle questioni aperte e in sicura evoluzione.

### **2. Il testo, da Platone all'IA**

Secondo un'indagine condotta da WeAreSocial, gli italiani passano online poco meno di 6 ore

al giorno, principalmente utilizzando applicazioni di messaggistica (96%) e social network (94%).



Fonte: Digital 2024 - I dati italiani - We are social Italy

Dal punto di vista linguistico la conseguenza macroscopica è che l'italiano, per la prima volta nella storia, è diventata lingua non solo parlata ma anche scritta abitualmente dalla maggioranza degli italiani.

L'italiano scritto, che fino a prima dell'avvento del digitale veniva "dato per spacciato in molte prognosi autorevoli" (Antonelli, 2017:11), è entrato nelle abitudini di comunicazione quotidiana di persone che solo qualche anno prima lo avrebbero abbandonato terminate le scuole dell'obbligo o che ne avrebbero fatto uso in contesti limitati e perlopiù domestici.

L'atto della scrittura su un dispositivo elettronico ha tuttavia modificato le pratiche stesse della scrittura, specie nei testi nati espressamente in ambito digitale (e non e-migrati).

La trasformazione della scrittura in un oggetto digitale implica una rappresentazione numerica che rende la scrittura modulare, manipolabile, programmabile e fluida.

Questo processo può essere visto come una catena di traduzioni simultanee, che vanno dalla codifica binaria all'aspetto visivo e alla trasmissione e concorre ad aggiungere una nuova dimensione di profondità alla scrittura che influenza sia la natura dei testi che le relazioni che essa supporta.

La scrittura digitale, infatti, impatta significativamente su tutto il processo di comunicazione scritta, poiché influenza la composizione dei messaggi, la loro trasmissione e la ricezione da parte dei destinatari. Ciò che una volta era svolto in momenti diversi, come l'azione di scrittura e lettura (pensiamo a una lettera, ad esempio), ora avviene attraverso un unico dispositivo che facilita il contatto costante tra mittenti e destinatari, oltre a consentire l'archiviazione dei contenuti, rendendoli sempre disponibili e modificabili.

Quale nuovo rapporto si instaura tra autore e testo in questo nuovo contesto? Il digitale ha comportato indubbiamente un cambio strutturale nella lingua: se inizialmente il processo sembrava essere legato a una semplice dimensione diamesica, la trasformazione non ha tuttavia tardato a rivelare la propria portata ampia e totalizzante, tanto da potersi inserire a pieno titolo in quel concetto di *onlife* coniato da Luciano Floridi (2015: 7). Secondo l'autore, il permanente stato di connessione digitale assottiglia la barriera fra reale e virtuale e quindi la divisione *online* e *offline*, per far spazio all'*onlife*, una condizione ontologica integrata che rende l'esistenza iperconnessa un territorio nuovo e ibrido da vivere.

L'esperienza di scrittura digitale sembra rientrare a pieno titolo nelle trasformazioni che hanno generato questo nuovo ecosistema. Il suo cambio di paradigma ha attraversato varie fasi, passando da platonico, a digitale, a multimediale, per seguire la definizione che ne proponeva già nel 2002 Raffaele Simone (2002). A questo potremmo aggiungere, in continuità con la definizione che propone Giuseppe Antonelli (2024), un paradigma artificiale, robotico o, meglio ancora, algoritmico, legato ai recenti sviluppi dell'intelligenza artificiale applicata alla scrittura.

Il paradigma platonico individua la scrittura come tradizionalmente intesa e descritta da Platone nel IV sec a.C. ne *Il Fedro* e rimasta stabile fino al secolo scorso. Per secoli, indipendentemente dai supporti su cui è stato realizzato, il testo ha mantenuto delle caratteristiche fondamentali che lo hanno reso pubblico, staccato dal suo autore e rivolto a destinatari lontani anche nel tempo; duraturo, tanto da essere cristallizzato nella formula *verba volant, scripta manent*; tipizzato, cioè codificato a seconda del genere di appartenenza, e autoriale, perché anche quando non esplicitato, nella scrittura tradizionale è insita la possibilità di individuare con precisione l'autore o gli autori.

Il secondo paradigma, quello digitale, si è concretizzato con l'avvento dei computer, che oggi possiamo affermare aver avuto durata rivoluzionaria e al tempo stesso transitoria. L'italiano è passato da scritto a digitato, e in questa fase intermedia ha acquisito nuove caratteristiche che hanno notevolmente accorciato la distanza tra due (o più) interlocutori distanti nello spazio. La scrittura è diventata instabile, perché modificabile da chiunque, e mai davvero definitiva; immateriale, poiché i segni grafici non esistono se non come risultato dell'elaborazione di impulsi elettrici su uno schermo, e impersonale, perché il suo carattere ontologicamente aperto rende quasi sempre difficile individuare la paternità di un testo.

Nel terzo paradigma, quello multimediale, possiamo dire di essere ancora immersi: la parola digitata, da sola, non regge più la comunicazione, non è la via privilegiata del testo scritto, ma diventa una modalità che convive con altre, spesso sommersa da visivo e dal sonoro (immagini, suoni, link). La scrittura multimediale, definita e-taliano, diventa allora destrutturata, cioè divisa in blocchi brevi che ne consentono la lettura veloce e svincolata da concetti più complessi, e integrata, come dicevamo, con altre forme di comunicazione. È importante notare quanto la multimedialità non sia solo una caratteristica della comunicazione digitale, ma ne diventi a tutti gli effetti la matrice: essa è più della somma delle parti che la compongono, è una nuova ecologia, con nuove regole, che si sviluppa a partire dalle strutture semiotiche per creare inesplorati contesti di fruizione.

Giovanna Cosenza prova a definire le peculiarità dei testi multimediali: essi mettono insieme una pluralità di media nel senso di forme di comunicazione; sono strategicamente strutturati per veicolare messaggi coerenti e unitari; realizzano una combinazione fino a quel momento non esperita e sono fruibili da più canali sensoriali (Cosenza 2008: 23).

La fase più recente, che Antonelli (2024) definisce algoritmica, inaugura l'IA-taliano: il testo viene creato da sistemi definiti di intelligenza artificiale. La stessa definizione è al momento almeno ottimistica, tanto che i sistemi di AI sono stati definiti *stochastic parrots*, vale a dire pappagalli stocastici, per via della loro assoluta mancanza di attributi riferibili, ironicamente, proprio alla capacità di capire a fondo le cose. L'intelligenza è etimologicamente radicata al concetto di *legĕre*, 'cogliere', 'raccogliere', leggere *intus*, 'dentro' e quindi in definitiva di 'leggere dentro, in profondità', facoltà estranea ai sistemi di generazione automatica, che non hanno comprensione del senso dei testi prodotti.

Questi sistemi si limitano ad attingere all'enorme database di scritti presente in rete, rielaborando - e a volte inventando, almeno fino alla versione attuale, la 3.5 di chatGPT - risposte ai quesiti proposti. L'ecosistema in cui i concetti di autore e testo si collocano è dunque molto mutato nel tempo,

proprio in virtù del contesto e delle diverse modalità di comunicazione che il digitale ha inaugurato.

Com'è cambiato dunque il modo in cui questi si relazionano? La questione non è di poco conto, e per analizzarla compiutamente dobbiamo fare un passo indietro.

### 3. L'autore e il testo nella storia

La nozione di testo come entità chiusa e completa, insieme a quella di autore, è un prodotto culturale, che deve molto alla filologia, e che a un fruitore del XXI secolo può apparire scontato. In realtà il testo, per come lo abbiamo conosciuto fino agli ultimi anni del secolo scorso, ha iniziato a svilupparsi in età classica per consacrarsi definitivamente in epoca moderna, specie a partire dal XVIII secolo, e dà per preliminari almeno tre assunti impliciti.

Primo fra tutti: l'idea che un testo sia *perfecto* e quindi chiuso, compiuto in una sua formula cristallizzata, presuppone per acquisito il concetto che questo abbia un autore definito, responsabile del contenuto e unico depositario autorizzato alle sue modifiche e integrazioni, e che venga considerato, anche giuridicamente, il proprietario del testo.

Un autore che solo può decidere quale considerare la versione definitiva del proprio scritto e quindi quando l'elaborazione del proprio pensiero abbia avuto forma definitiva. È proprio la compiutezza a essere il secondo attributo implicito del concetto di testo moderno, la versione ultima, chiusa e definita che l'autore decide di consegnare al lettore. L'ultima presupposizione, anch'essa acquisizione relativamente recente e che pare oggi imprescindibile, è il concetto di testo originale, privo di plagio. L'originalità è un prerequisito importante e quasi scontato di ogni testo, tanto da venire supportata con escamotage grafici legati all'impaginazione (come ad esempio le virgolette), volti a sottolineare le integrazioni esterne come le citazioni e a separarle dalla forma "nativa", a cui il lettore sente di avere diritto.

Dunque, lo scritto, che siamo abituati a considerare come intoccabile se non per immateriali interpretazioni che nulla toccano della stesura originaria, possiede una sorta di *habeas corpus* che è però il risultato di un processo progressivo durato un millennio e che non è definitivamente acquisito, tanto da convivere disinvoltamente ancora oggi con l'idea di testo come entità aperta. A lungo il testo è stato considerato un contesto in cui intervenire era lecito, e quindi a tutti gli effetti come campo aperto, iniziando dagli stessi poemi omerici, trascritti verosimilmente come risultato di trasmissione orale da una generazione all'altra e dopo l'intervento di autori multipli.

Nel passaggio dalla civiltà dell'oralità primaria a quello della scrittura il rapporto tra autore e testo ha subito una prima rivoluzione che Platone nel Fedro definisce "terribile" (*deinón*): il fatto che il testo, cristallizzato in una forma chiusa, muoia e perda la capacità che lo teneva in vita, quella della possibilità aperta e dialogica che aveva nella sua forma orale. Nella fase dell'oralità primaria, infatti, il testo era legato all'*hinc et nunc*, apparteneva al proprio autore che poteva argomentarlo, spiegarlo e, nei fatti, lo possedeva fino in fondo.

Con l'avvento della scrittura il testo ha acquistato una proprietà ontologica propria che lo porta potenzialmente in ogni luogo, distante nel tempo e nello spazio, in contesti non previsti. Il testo scritto "rotola dappertutto", anche verso destinatari non in grado di comprenderlo, si stacca dall'autore e da questi "non può essere difeso". Secoli dopo, Roland Barthes (1967: 1) affermerà che "quando la scrittura comincia, l'autore entra nella propria morte".

Nel Medioevo la produzione testuale era considerata ancora un atto aperto, e non è un caso che tutta la produzione medievale abbia alla base la disarticolazione del testo. Le *compilationes*, ad esempio, sono formate dall'assemblamento di porzioni di testo di altri autori, con o senza l'aggiunta di commenti, così come anche i libri miscelanei che accolgono testi di più autori diversi.

Il metodo di lavoro dell'intellettuale scolastico medievale si basava sull'uso di testi sezionati, smembrati, manipolati, ricomposti in una gigantesca opera di *kollaō* (incollare) e *aphaireō* (portare via) per dirla come Platone, o di *taglia & incolla* (ricorda niente?): tutto era ben lontano dall'idea di testo *perfectum*, chiuso e autoriale. Ancora nel Medioevo dunque il testo era pensato come aperto, e l'autore aveva con esso un rapporto ampio e non vincolante: spesso il nome stesso dell'autore non veniva nemmeno riportato, o, quando presente, non era particolarmente rilevante, perché di esso non sappiamo altro e l'identificazione si riduce a un elemento puramente nominale. Il testo medievale è quasi sempre il risultato di una stratificazione. Si è proceduto nei secoli per piccoli passi di copiatura, interpolazione, rifacimento, sempre aggiungendo piccole modifiche ai testi originari, perché questa era ritenuta l'unica via solida e lecita di trasmissione del sapere. Cosa ha dunque creato la stabilizzazione dell'opera in una protoforma di quella attuale? Probabilmente dobbiamo alla stampa e alla possibilità di vendere in più copie un testo la nascita del concetto di 'titolare' del testo e del concetto di autore e del loro stretto rapporto per come le conosciamo oggi o, meglio, come l'abbiamo conosciuto fino all'avvento del digitale prima e dell'intelligenza artificiale poi.

#### 4. L'autore digitale e il testo aperto: ritorno al futuro

Se nel monastero di Subiaco, nel V sec. D.C., San Benedetto consigliava ai monaci di leggere i testi *ex integro et per ordem* ossia in modo sequenziale e integrale, promuovendo la lettura intensiva e lineare e sottolineando l'importanza di affrontare il testo in maniera completa, ne *Il decalogo dei diritti del lettore* Daniel Pennac celebra il diritto di saltare pagine e di non terminare un libro, evidenziando e elogiando la lettura discontinua e frammentaria. Di fatto questa rivendicazione rappresenta simbolicamente la fine di un'epoca, un distacco dall'idea tradizionale di testo unitario e continuo. L'eternità e la monoliticità spesso attribuita ai testi si rivela essere un prodotto culturale, il risultato di un processo in continuo cambiamento che si è ulteriormente accelerato con l'avvento delle tecnologie digitali: il passaggio dalla lettura intensiva e progressiva alla scrittura discontinua e frammentaria riflette una trasformazione profonda nel modo in cui percepiamo e interagiamo con il testo.

Il testo tradizionale, lineare e sequenziale, con unità informative disposte in successione e quindi dotato di intertestualità passiva è infatti un testo per sua natura chiuso. Il testo nativo digitale, nella nuova definizione di ipertesto, è per sua natura aperto: vive di decontestualizzazioni, frammenti, è concepito per una lettura aperta, personale, multilineare e multisequenziale. Di più: si tratta spesso di un corpo cooperativo, collettivo e dialogico, integrabile con altre linearità suggerite dal testo o derivate dal libero arbitrio del lettore e quindi dotato di intertestualità attiva.

La scrittura digitale e la sua ipertestualità hanno segnato quindi la fine della struttura chiusa del testo, che non è più percepito come coeso e compatto ma come franto, fluido e modulare, suscettibile di essere manipolato, incollato, copiato, rimaneggiato. Secondo Chartier (2015: 59) la scrittura digitale "combina polifonia e palinsesto, è aperta e malleabile, infinita e mutevole, stravolge le categorie che dal XVIII secolo sono alla base della proprietà letteraria, nonché tutte le pratiche abitudini di lettura".

Il senso di testo aperto, dunque, fa il giro e torna a diventare centrale con la scrittura digitale e di conseguenza la paternità autoriale che nella storia moderna aveva trovato stabilità e solidità, restringe sempre più in epoca contemporanea i propri confini. La scrittura diviene effimera e da liquida diventa sempre più nebulosa, tanto da abitare in cloud, nuvole immateriali.



Con la smaterializzazione della scrittura, il rapporto col testo diviene sempre più labile: ai bit viene affidata la sua esistenza, ma si tratta quasi sempre di equilibrio precario; è sufficiente un server non funzionante, un black out o semplicemente non poter accedere alle credenziali dell'unità di archiviazione digitale per perdere l'accesso ai testi, anche se si è l'autore - potenzialmente per sempre - perché il cloud su cui si poggiano i testi è il computer di qualcun altro, nei fatti sconosciuto, che detiene le vere chiavi della creazione e del possesso dello scritto. Portando al parossismo la questione, testi come gli e-book potrebbero portare a scenari di autorialità aperta estrema: in ragione di mutate sensibilità collettive, autorialità non dirette e non autorizzate in senso classico, ma con pieno accesso alle unità di archiviazione centralizzate, potrebbero unilateralmente apportare modifiche dei testi digitali senza che né l'autore né i fruitori con i propri dispositivi possano esserne pienamente consapevoli. Il dibattito è aperto e, al momento, le modifiche unilaterali che alcuni editori vicini a istanze politicamente corrette hanno effettuato a testi autoriali sono al centro di riflessioni e aspre controversie, come nel caso Roald Dahl<sup>1</sup>; tuttavia la natura estremamente aperta e labile dei testi digitali potrebbe in un futuro portare facilmente a interventi di questo tipo sui testi, che sono quindi nei fatti considerati campi aperti alla libera interpolazione, figli di una cultura che ha un approccio profondamente diverso al concetto di autore in senso monolitico.

Si inaugura dunque un nuovo rapporto tra autore e testo ma anche tra autore e lettore: il testo non è più governato dal suo creatore, che non lo possiede più come elemento compiuto. Di più: il testo digitale pubblico non possiede per definizione autorialità. All'interno di quella enorme fotocopiattrice che è il web, chiunque può intestarsi la paternità dello scritto, copiarlo e incollarlo, o cambiarne l'autore, o inventare e aggiungere delle informazioni a uno scritto originale. Il testo digitale non appartiene quasi mai con certezza a un unico autore, e anzi spesso subisce la cooperazione del lettore, che con i suoi interventi attivi ne diventa parte integrante: è esattamente su questi presupposti che si fonda Wikipedia.

## 5. Wikipedia, il Medioevo contemporaneo

Wikipedia è l'esempio più lampante di testo collaborativo e, tuttavia, poche cose sono così futuristiche e contemporaneamente medievali di essa. Con il Medioevo Wikipedia condivide innanzitutto un rapporto molto labile tra testo e autore, che in entrambi i casi è coperto da forme più o meno strette di anonimato.

Se le enciclopedie tradizionali avevano fondato la propria solidità e autorevolezza sull'*ipse dixit* dell'autorialità, gli utenti attivi di Wikipedia sono quasi sempre anonimi o al massimo nascosti dietro pseudonimi che poco contribuiscono a definire un'identità autoriale biunivoca in senso tradizionale. Le motivazioni possono essere diverse - legate a valori di modestia nel Medioevo e alla privacy o alla de-responsabilizzazione nel caso dell'enciclopedia digitale - ma portano ad una direzione molto simile di allentamento ampio del rapporto tra autore e scrittura.

Se i copisti medievali erano perfettamente legittimati a integrare con loro intervento un testo esistente, allo stesso modo un redattore anonimo di Wikipedia può rimaneggiare un testo scritto da un altro autore altrettanto anonimo, creando una stratificazione d'interventi spesso disomogenei, esattamente come nell'età di mezzo. Nel Medioevo il *Roman D'Alexandre* è stato scritto in ottosillabi e poi riscritto in versione decasillabica e poi alessandrina - e questo per contare solo della metrica. Non si contano le revisioni narrative, i tagli e le implementazioni, le interpolazioni che ciclicamente hanno richiesto un deciso rimaneggiamento dell'intero testo.

---

<sup>1</sup> In accordo con gli eredi, l'editore Puffin Books ha rivisto termini e passaggi dei libri dell'autore britannico considerati incompatibili con la sensibilità odierna e ne ha a posteriori modificato il testo.

Parallelamente, i testi di Wikipedia procedono ugualmente per addizioni da una versione originale e sono caratterizzati da così tante aggiunte, tagli, interpolazioni anche stilistiche di autori diversi che periodicamente richiedono una revisione generale del testo complessivo perché non ne sia compromessa la comprensibilità. Con un grande vantaggio: a differenza del processo medievale, con il digitale non è necessario riscrivere tutto il testo ma solo le parti che si intende variare.

Wikipedia e Medioevo sono in definitiva due culture testuali lontane ma condividono rispetto alla scrittura i concetti di anonimato, di mancanza di vincoli dall'alto, e la percezione di libertà nei confronti del testo recepito. Questo però oggi pone questioni in primis sull'affidabilità dei testi - perché, dopo secoli di autorialità, rigore filologico e responsabilità individuale, con 'l'enciclopedia libera' non esiste più un autore, e dunque un responsabile, a tenere insieme la veridicità delle informazioni. Non sono rari i casi di voci inventate di sana pianta: è il caso che ha portato alla gaffe Ségolène Royale, che aveva parlato della biografia di tale Léon-Robert de L'Astran, ma che è stata costretta a smentirsi successivamente poiché la voce di Wikipedia sul presunto anti-schiavista settecentesco era totalmente inventata.

In secondo luogo, viene a perdersi l'idea di ultima versione definita di un testo, né è possibile affermare che l'ultima versione cronologica di una voce sia necessariamente la più completa o la migliore. Il testo, senza l'aura dell'autore a garantirne la monumentalità, diviene presto frammento che perde il suo valore di verità indiscussa e apre alla disintermediazione, lasciando in mano a chiunque la possibilità di scrivere qualsiasi contenuto. Il concetto di autorialità, applicato a un testo digitale, rivela la propria fragilità.

## 6. L'AI e l'autore artificiale. Prompt, chi parla?

L'avvento dei sistemi di intelligenza artificiale ha ulteriormente contribuito a far evolvere e rendere ancora più labile il sottile filo che rimaneva a legare autore e testo nell'ecosistema digitale. Sistemi come ChatGPT - *Chat Generative Pretrained Transformer* - sono prototipi di chatbot basati sull'Intelligenza Artificiale (AI), ovvero strumenti digitali in grado di fornire risposte ai quesiti degli utenti, da risposte brevi alla produzione di interi testi argomentativi.

Come funziona questa tecnologia? Attraverso un sistema basato sulla combinazione di apprendimento automatico e approfondito, gli strumenti di intelligenza artificiale sarebbero in grado di apprendere autonomamente dall'esperienza (ossia dai comandi che ricevono dagli utenti). Il sistema, per produrre testi validi, ha necessità di ricevere input precisi e organizzati, compito affidato a monte agli sviluppatori che addestrano gli algoritmi e a valle ai cosiddetti prompt designer, figure di mezzo tra il sistema e le esigenze umane, i quali progettano comandi da dare al sistema di IA in modo che siano da questi interpretati efficacemente e, in definitiva, le idee astratte diventino testi concreti. Quanto siano davvero intelligenti allo stato attuale questi sistemi è effettivamente discutibile, dato che, come anticipato, sono prevalentemente collettori di database che rielaborano secondo strutture sintagmatiche standard (e dagli esiti non sempre affidabili) informazioni presenti in rete: ed è esattamente qui che la questione diventa di particolare rilevanza per il nostro tema.

La tecnologia che sta alla base dell'intelligenza generativa artificiale non si è sviluppata repentinamente, ma ha proceduto a piccoli passi per anni senza clamorose evoluzioni. Quello che ha permesso a questi strumenti di avere la forza dirompente che paiono avere oggi è stata la possibilità di accesso a uno dei dataset più grandi mai raccolti, quello presente in rete, indicizzato e indicizzabile per parole chiave e alimentato da milioni di testi costantemente prodotti o riversati in rete da autori in tutto il mondo (The Guardian 2024).

La questione diventa ancora più complessa se guardiamo a come questi testi vengono generati. Per stessa ammissione degli sviluppatori di Open AI, l'azienda a cui fa capo ChatGPT, di questa pletera fanno parte anche i testi coperti da copyright, da cui il software attinge (con notevoli questioni rispetto al diritto d'autore) per far sì che il sistema si possa allenare e riesca a produrre in maniera efficace. Il testo prodotto da intelligenze artificiali, privo di autore, ha in realtà alle spalle moltissimi proto-autori, sparsi per il web, che rimangono generalmente anonimi (almeno fino alla versione odierna di ChatGPT) e non accreditati nel testo prodotto dall'IA.

Il risultato è non solo un testo senza autore, ma molteplici testi con autori anonimi il cui contributo non viene riconosciuto e il cui legame biunivoco col testo viene ignorato; un testo su cui non si ha modo quindi di avere controllo e di cui nessuno nei fatti risponde. Viene quindi scisso in maniera netta il rapporto tra testo e autore anche rispetto alla fonte, che rimane un enorme database di informazioni quasi anonimo. Un autore algoritmico che non esiste crea un testo su testi che 'non esistono' sul nostro computer: siamo agli antipodi rispetto al testo fisico chiuso, autoriale, codificato, definito e strettamente legato al proprio autore che abbiamo in libreria.

## **7. Conclusioni. La macchina per scrivere e l'autore: uno, nessuno, centomila**

La figura autoriale e la sua relazione con il testo hanno subito nel tempo modifiche sostanziali che hanno ridefinito la natura, la forza e la corrispondenza biunivoca del legame che li ha tenuti e li tiene insieme. Col paradigma che abbiamo definito algoritmico si aprono tuttavia scenari completamente inediti.

La complessità dell'identità dell'autore in un testo generato da strumenti di intelligenza generativa si pone come una delle questioni più intricate nell'attuale panorama letterario e scientifico: per la prima volta nella storia ci troviamo di fronte a opere testuali di natura complessa e raffinata non create dall'ingegno della mente umana, ma prodotte da algoritmi informatici, vale a dire da impulsi elettrici artificiali che agiscono, usando una semplificazione, come collettori di database.

Perfino dal punto di vista legale il dibattito sull'autore (e conseguentemente sui suoi diritti) è aperto e tutto da definire: attualmente quasi la totalità delle norme internazionali, compresa quella italiana, riconosce il diritto d'autore solo a una persona fisica che ha creato un'opera, e non a un algoritmo o a un computer. È il concetto stesso di autore oggi a vacillare pesantemente: esiste ancora l'autore? È ancora appropriato parlare di autore nel contesto di un testo senza una mente umana a produrlo? La smaterializzazione del testo ha dunque davvero preceduto di poco quella del suo autore?

Se ci lasciassimo guidare nel ragionamento linguistico dagli spunti giurisprudenziali che stanno orientando la materia, potremmo arrivare a identificare nella nuova figura del prompt designer una sorta di autore di primo grado, cosa che andrebbe a ridefinire in primis la nozione stessa di autore. Non si tratterebbe più di colui che materialmente scrive e produce un testo, ma di colui che ne progetta l'intenzione, le finalità, i toni e i modi, guidando la macchina affinché proceda a una stesura fisica di un'idea creativa che sarà tanto più vicina all'intenzione quanto più alta la sua capacità di guidarla. L'AI sta cambiando la definizione e il concetto stesso di autore? In un testo generato da algoritmi non intelligenti in senso etimologico la differenza è fatta a monte dall'elemento umano, ma quanto possiamo considerarlo autore originale a tutti gli effetti del prodotto è ancora molto difficile da dire, se, come sostiene Floridi, "Gli scrittori che si affideranno all'IA dovranno apprendere le nuove capacità editoriali richieste per modellare, in modo intelligente, i risultati ottenuti. Questi nuovi lavori richiederanno ancora molta potenza del cervello umano" (Focus 2022).

Al momento in rete le applicazioni di generazione di testo automatiche sono innumerevoli, basti pensare al sito <https://instabooks.ai/>, che permette con una procedura totalmente digitale di scegliere un argomento di qualsiasi tipo, settoriale in qualsiasi nicchia, impartire delle istruzioni molto basilari (anche una semplice frase è sufficiente) e far generare all'IA un personale libro da poter stampare e commercializzare (online, naturalmente) del quale, ironicamente *you will be listed as the sole copyright holder* il richiedente sarà l'unico depositario.

Un interessante e recente esempio di testo che si muove trasversalmente su queste direttrici è il libro scritto dall'IA e Rocco Tanica *Non siamo mai stati sulla Terra*, il primo esperimento italiano di creatività letteraria generata in parte da un uomo, in parte da Outomat-B13, intelligenza artificiale online. Certo, rimane un esempio ibrido che ancora interseca in parte una certa forma di autorialità tradizionale e una forma chiusa, ma si affaccia a includere nella propria generazione, sotto forma dialogica, un coautore algoritmico designato con nome e cognome a malapena distinguibile dall'autore umano.

Mai come prima nella storia, nel 2024, quindi, convivono istanze e paradigmi profondamente diversi, che vedono accanto a testualità chiuse, prevalentemente fisiche e molto strettamente legate al proprio creatore, testualità digitali aperte che in più si muovono in direzione centrifuga. La relazione che tiene insieme autore e testo procede verso una progressiva smaterializzazione e un conseguente allentamento, tanto da rendere entrambi entità fluide, aperte, multiple da ripensare o perlomeno da ridefinire. Di sicuro molto ancora ci sarà da riflettere sulle nuove implicazioni e sfide che gli sviluppi tecnologici comportano, poiché il futuro della comunicazione e della creazione testuale si evolve verso orizzonti sempre più sfumati, interconnessi e nuovi.

### Riferimenti bibliografici

- Antonelli G., 2009, "Scrivere e digitare", in Gregory T. (a cura di), *XXI secolo. Comunicare e rappresentare*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, pp. 243-52.
- Antonelli G., 2014, *Comunque anche Leopardi diceva le parolacce*, Milano, Mondadori.
- Antonelli G., 2016a, "E-taliano tra storia e leggenda", in *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*, a cura di Sergio Lubello, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Antonelli G., 2016b, *Un italiano vero: la lingua in cui viviamo*, Milano, Rizzoli.
- Antonelli G., 2017, *L'italiano nella società della comunicazione 2.0*, Bologna, Il Mulino.
- Barthes R., 1967, "La mort de l'auteur", in *Le bruissement de la langue Essais critiques IV*, Paris, Seuil, 1984; trad. it. Il brusio della lingua. Saggi critici IV, 1988, Torino, Einaudi.
- Chartier R., 2015, *La mano dell'autore, la mente dello stampatore*, Roma, Carocci.
- Cosenza G., 2008, *Semiotica dei nuovi media*, Roma- Bari, Laterza.
- Fiorentino G., 2010, "Forme di scrittura in rete: dal Web 1.0 al Web 2.0", in Aprile M. (a cura di), *Lingua e linguaggio dei media*, Atti del convegno, Lecce, 22-23 settembre 2008, Roma, Aracne, pp. 193-206.
- Floridi L., 2012, *La rivoluzione dell'informazione*, Torino, Codice edizioni.
- Floridi F., 2015, *Onlife Manifesto*, Londra, Springer International Publishing.
- Lubello S., 2019, (a cura di) *Homo Scribens 2.0. Scritture ibride della modernità*, Firenze, Franco Cesati Editore.
- Montefiori S., 2010, *La gaffe di Ségolène Royale: cita un personaggio inventato su Wikipedia*, Corriere della Sera, 11/6/10.
- Palermo M., 2017, *Italiano scritto 2.0. Testi e Ipertesti*, Roma, Carocci Editore.
- Pennac D., 1999, *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli.

- Pistolesi E., 2015, “Contesti e forme della testualità digitale” in Palermo M., Pieroni S. (a cura di), *Sul filo del testo. In equilibrio tra enunciato e enunciazione*, Pisa, Pacin, pp. 119-136.
- Pistolesi E., 2018, “Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer”, in Patota G., Rossi F. (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Accademia della Crusca, Firenze, GoWare.
- Simone R., 2001, “Tre paradigmi di scrittura”, in *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento*, a cura di S. Corvino, Firenze, Olschki.
- Simone R., 2002, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma- Bari, Laterza.
- Tanica R. e Outomat-B13, 2022, *Non siamo mai stati sulla Terra*, Milano, Il sagggiatore.

## Sitografia

- Antonelli G., (26 novembre 2023), “La nuova sfida viene dalle AI: ecco cosa sappiamo finora. Ma l'italiano è forte e resisterà a tutto come ha sempre fatto”, in *Il Giornale*, [https://www.ilgiornale.it/news/questione-lingua-2247047.html#google\\_vignette](https://www.ilgiornale.it/news/questione-lingua-2247047.html#google_vignette) - (ultimo accesso 5 marzo 2024).
- Antonelli G., (13 marzo 2024), Dall'IA-taliano all'IA-taliano. *Mondadori Education*, <https://www.youtube.com/watch?v=rA2P4Kd-YjE> (ultimo accesso 30 aprile 2024).
- Focus (5 novembre 2022), “Digital Life. Ecco il primo libro scritto da un'IA” (e il coautore è Rocco Tanica). *Focus.it* <https://www.focus.it/tecnologia/digital-life/primo-libro-intelligenza-artificiale-rocco-tanica> (ultimo accesso 27 maggio 2024).
- Il Post, (19 febbraio 2023) Le modifiche ai romanzi per ragazzi di Roald Dahl, *Il Post*, <https://www.ilpost.it/2023/02/19/roald-dahl-modifiche-sensitivity-reader/> (ultimo accesso 15 maggio 2024).
- <https://instabooks.ai/> (ultimo accesso 27 maggio 2024).
- Lagomarsini C., (4 settembre 2012), Wikipedia e la tradizione aperta, *leparoleelecose.it*, [https://www.leparoleelecose.it/?p=6434#\\_ftn12](https://www.leparoleelecose.it/?p=6434#_ftn12) (ultimo accesso 15 maggio 2024).
- The Guardian, (8 gennaio 2024), “‘Impossible’ to create AI tools like ChatGPT without copyrighted material, OpenAI says., *TheGuardian.com* <https://www.theguardian.com/technology/2024/jan/08/ai-tools-chatgpt-copyrighted-material-openai> (ultimo accesso 13 maggio 2024).
- Venturini T., (marzo 2006) Opera aperta: Wikipedia e l'oralità secondaria, *M@gm@.com* [https://www.magma.analisiqualitativa.com/0401/article\\_06.htm](https://www.magma.analisiqualitativa.com/0401/article_06.htm) (ultimo accesso 14 maggio 2024).
- Wearesocial, (21 febbraio 2024), Digital 2024 - i dati italiani <https://wearesocial.com/it/blog/2024/02/digital-2024-i-dati-italiani/> (ultimo accesso 15 maggio 2024).

## **Chi salverà il Pianeta? Proposta didattica per la sensibilizzazione alla sostenibilità ambientale per studenti cinesi**

Silvia Scolaro  
Università Ca' Foscari di Venezia  
silvia.scolaro@unive.it

### **Abstract**

This contribution intends to present an educational activity, carried out with A1/A2 level Chinese students in which the topics of environmental protection and sustainability are discussed. It was implemented through task-based language teaching activities (Nunan 1989; Ferrari & Nuzzo 2011; Cortés Velásquez & Nuzzo 2018) through which students are placed at the center of the cognitive process, acting on their own behalf with the language to create a final product. This is a method to work on "knowing how to use the language" (Balboni 2014, 2023), on critical thinking and on problem solving. Specifically, we will describe how the teaching activity was implemented in the classroom, we will present the final products created by the learners and discuss the results of a final questionnaire aimed at investigating the learners' perception of what has been done from a metacognitive perspective.

**Keywords:** Chinese students, TBLT, teaching Italian; Italian and sustainability; Marco Polo and Turandot students.

### **1. Introduzione**

Per prima cosa si desidera precisare che, nel presente contributo, quando si scrive “apprendente, discente, informante, partecipante, studente” si intende il termine come inclusivo di maschi e femmine, tuttavia, per rendere la lettura più scorrevole si è scelto di inserire la parola al maschile.

Il lavoro di ricerca tratta dell'implementazione di un'azione didattica con studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot che hanno preso parte a questa attività mentre stavano seguendo il corso di italiano propedeutico all'immatricolazione negli Atenei e negli Istituti di Alta Formazioni Artistica Musicale e Coreutica (AFAM) italiani secondo le direttive dei due Programmi<sup>1</sup>. L'obiettivo che ci si poneva era quello di proporre un'azione glottodidattica che favorisse non solo l'apprendimento del lessico inerente alla tematica della sostenibilità ambientale ed economica ma anche la sensibilizzazione verso questi temi contemporaneamente allo sviluppo di capacità di *critical thinking* e *problem solving*.

<sup>1</sup> Per maggiori informazioni si vedano: Rastelli 2010; Bonvino e Rastelli 2011, Bagna et al. 2017; Rastelli 2021, nonché i report annuali di Uni-Italia reperibili qui: <https://uni-italia.it/enti/marco-polo-turandot/>

## 2. Presupposti teorici

La metodologia principale scelta per l'implementazione dell'attività è stata quella del *task-based language teaching* (TBLT) avvalorata poi dal *Cooperative Learning*. Di seguito si descriveranno brevemente i principi teorici di riferimento.

### 2.1 Task-based Language Teaching

Già il QCER (Consiglio D'Europa, 2001) parla del compito come nucleo centrale dell'insegnamento/apprendimento linguistico in concomitanza con il *Learning by doing* (Dewey 1938). Il *Task-based Language Teaching* è una metodologia che si basa sul concetto di "task" (Long 1985; Nunan 1989; *inter alia*)<sup>2</sup>: gli apprendenti sono stimolati all'apprendimento linguistico per mezzo della realizzazione di un compito che porti a utilizzare la lingua che si sta studiando. Nel TBLT il *task* deve rispecchiare un obiettivo reale e il *focus* è sul significato più che sulla forma (Ellis R. 2000, 2003 e 2009; Skehan 1996 e 1998). Sono presenti tre momenti fondamentali: *pre-task*; *task* e *post-task* (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 192-3). Nel *pre-task* si elicitano le conoscenze pregresse, nonché le strutture linguistiche e lessicali necessarie. Successivamente il *task* viene spiegato e implementato ed è nella fase finale, nel *post-task*, che si arriva al *focus on form* vero e proprio. Tuttavia, il lavoro per il raggiungimento dell'obiettivo permette agli apprendenti di porsi domande sull'uso della lingua ed è questa riflessione che avvia quei processi cognitivi che permettono di apprendere una lingua in modo duraturo.

### 2.2 Il Cooperative Learning

Per quanto concerne l'apprendimento cooperativo, secondo Comoglio e Cardoso (2009: 24) "si può definire il *Cooperative Learning* (CL) come un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti". Le sue caratteristiche sono: l'interdipendenza positiva; l'interazione propositiva faccia a faccia e la responsabilità individuale (Johnson e Johnson 1991). Il CL, a differenza di un lavoro tradizionale a gruppi, permette di acquisire anche delle competenze relazionali e sociali<sup>3</sup>. Inoltre, il CL valorizza la *leadership* distribuita e propone la gestione costruttiva dei conflitti. Diverse sono le tecniche di cui ci si può avvalere: *talking chips*, *numbered heads together*, *roundtable*, *three-step interview*, *jigsaw* e così via<sup>4</sup>.

Per il presente contributo è necessario aggiungere che l'interdipendenza positiva può declinarsi in diversi modi: l'interdipendenza di scopo, l'interdipendenza di compito, interdipendenza di ruolo ed altre. In questo caso ci si è avvalsi dell'interdipendenza di materiale. Il CL è qui stato scelto per la sua valenza sociale di collaborazione tra pari per il raggiungimento di un obiettivo comune, grazie al contributo dato da ognuno.

<sup>2</sup> È necessario fare una specifica: in questo studio si tratta esattamente di *task-supported language teaching*.

<sup>3</sup> Si veda Comoglio e Cardoso, 2009: 170.

<sup>4</sup> Per approfondimenti si vedano Comoglio e Cardoso, (2009) e Comoglio (2007).

### 3. Descrizione del contesto e dell'azione didattica implementata

L'azione didattica di cui si tratta in questo contributo ha visto la partecipazione di 22 discenti di origine cinese. Il livello di competenza in italiano al momento dello svolgimento dell'attività era fra l'A1 e l'A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)<sup>5</sup>.

#### 3.1 Il profilo degli apprendenti

Gli apprendenti sono parte del contingente degli studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot e in accordo con i Programmi essi, dopo un corso di italiano di almeno 800 ore<sup>6</sup>, devono sostenere un esame di livello B1/B2 per poter immatricolarsi nelle Università o nelle AFAM italiane a cui si erano pre-iscritti al momento della richiesta di visto per motivi di studio presso le autorità consolari italiane in Cina. Si tratta di giovani adulti di età compresa fra i 18 e i 30 anni e sono provenienti da diverse aree geografiche della Repubblica Popolare Cinese<sup>7</sup>. Alcuni di loro hanno terminato gli studi superiori e iniziano il loro percorso di studi terziari in Italia, mentre altri sono già laureati in Cina e vorrebbero specializzarsi. Conformemente ai dati riportati da Uni-Italia (report 2024), per la maggior parte si tratta di studenti di arte e musica del Programma Turandot.

#### 3.2 Descrizione dell'attività didattica

L'attività ha avuto una durata di due ore e trenta minuti in classe, a cui va aggiunto il tempo di lavoro fuori dalla classe per la creazione dei prodotti finali. Al momento dell'implementazione dell'azione didattica gli apprendenti avevano iniziato il corso di italiano da circa un paio di mesi e il livello di competenza in lingua italiana era fra l'A1 e l'A2 del QCER. I prerequisiti linguistici erano la conoscenza dell'indicativo presente dei verbi regolari ed irregolari. Gli obiettivi che si intendevano raggiungere erano sia linguistici che culturali e sociali: favorire l'apprendimento del lessico relativo all'ambiente e alla sua salvaguardia, introdurre alcuni concetti chiave relativi allo sviluppo sostenibile, così come imparare a collaborare per uno scopo condiviso e sviluppare il *critical thinking* e il *problem solving* attraverso l'utilizzo del TBLT e del CL. Agli studenti è stato richiesto di non utilizzare il cellulare per tutta la durata dell'azione didattica. Si voleva fare in modo che gli apprendenti prestassero maggiore attenzione a quanto avveniva in classe senza lasciarsi potenzialmente distrarre dal telefono e lavorare sulla comprensione dell'input per mezzo di perifrasi esplicative e evitando una traduzione veloce da APP sul dispositivo.

Per iniziare ci si è avvalsi della tecnica del *brainstorming* che è stato attivato per mezzo di immagini. Le prime due illustravano rispettivamente le energie rinnovabili e dei contenitori preposti alla raccolta differenziata. Si è potuto elicitar così il lessico che ancora non era conosciuto e iniziare un confronto fra le pratiche ecologiche in Cina e in Italia. Ne è emersa una sostanziale differenza fra i due Paesi. Diversi studenti hanno però dichiarato di aver modificato le loro abitudini su questo aspetto una volta arrivati in Italia e di aver così iniziato ad essere più consapevoli. Le successive foto ritraevano i simboli dei *17 Sustainable Goals*<sup>8</sup>, Greta Thunberg e Vanessa Nakate. Gli apprendenti non erano a conoscenza dei *Goals* e nemmeno sapevano chi

<sup>5</sup> <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

<sup>6</sup> Il monte ore da dedicarsi al corso propedeutico di italiano è cambiato nel corso degli anni, attestandosi su almeno 800 ore dal 2015 (Report Uni-Italia, 2024, <https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf>).

<sup>7</sup> Per ulteriori informazioni sulle province di provenienza degli studenti cinesi dei contingenti Marco Polo e Turandot si veda il report di Uni-Italia, 2024, p. 10.

<sup>8</sup> [THE 17 GOALS | Sustainable Development \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/).



fossero le due attiviste<sup>9</sup>. Seguiva poi una foto di Ou Hongyi, un'attivista cinese che lotta per la salvaguardia del Pianeta. Nemmeno lei era conosciuta.

Dopo questa fase di elicitazione delle conoscenze pregresse sul tema, del lessico utile e aver creato interesse, curiosità, ma soprattutto motivazione verso le tematiche ambientali, è stata proposta un'attività sul *software* Wordwall<sup>10</sup> di collegamento parola-immagine con 9 *item*. Successivamente è stato visto un video della durata di due minuti reperibile sulla piattaforma Youtube del canale HUB Italia<sup>11</sup> dal titolo "I problemi ambientali delle città: l'inquinamento". Nel video, era presente del lessico specifico che non era ancora conosciuto agli/alle apprendenti e, per questo motivo, si è scelto di fornire la spiegazione attraverso delle semplici parafrasi in italiano e/o la traduzione in cinese<sup>12</sup> prima della visione. La prima visione è stata seguita da domande sul significato generale in plenaria al fine di evitare l'ansia e la paura di perdere la faccia che spesso si riscontra in apprendenti provenienti da *learning cultures* come quella cinese<sup>13</sup>. Dalle risposte gli studenti hanno dimostrato una buona comprensione globale e sono stati colpiti soprattutto dalla parte in cui si presentava una città cinese completamente eco-sostenibile che loro, però, non conoscevano. Il video è stato poi visto una seconda volta, fermandolo ripetutamente, per consentire una spiegazione orale e dar modo agli apprendenti di avere una comprensione più analitica dell'input fornito.

Successivamente si è fornita la prima parte di un testo autentico<sup>14</sup>: un blog di una ragazza italiana che aveva diffuso un sondaggio sulla sensibilità ai temi della salvaguardia dell'ambiente e sui comportamenti eco-sostenibili. In questa parte iniziale l'autrice del testo spiegava quello che aveva fatto<sup>15</sup>. A seguito di questa lettura introduttiva si trovavano alcune domande di comprensione generale a cui gli studenti hanno risposto individualmente con un confronto poi in plenaria. Quindi, si sono divisi gli apprendenti a coppie ed a ciascuno di loro sono state consegnate le fotocopie di grafici diversi riportati nel *blog*. Gli studenti dovevano prima cercare di leggerli e interpretarli individualmente e poi spiegarli al compagno che ne aveva di differenti: il fatto di avere bisogno dell'altro per poter ottenere le informazioni in modo completo avrebbe così sollecitato la componente sociale e collaborativa dell'apprendimento. Mentre gli apprendenti facevano questo la docente girava per la classe e rispondeva alle eventuali richieste di aiuto e/o di chiarificazione di qualche termine o concetto. Successivamente si è consegnato il testo del *blog* che conteneva la descrizione dei grafici ed è stata verificata la correttezza delle ipotesi delineate precedentemente.

In fase finale, si è chiesto quali azioni si possano fare per salvaguardare il Pianeta. Gli apprendenti hanno risposto in modo volontario e vivace dimostrando un forte interesse per il tema, nonostante le scarse conoscenze pregresse. In conclusione, si è spiegato il *task*: a coppie o piccoli gruppi che potevano formare in modo spontaneo avrebbero dovuto creare un volantino, un video o un altro prodotto artistico-grafico per la diffusione delle loro idee sul tema trattato. Questa attività mirava a farli lavorare con la lingua per realizzare un compito autentico che stimolasse le loro abilità. Il tempo per la creazione del prodotto finale è stato di 10 giorni.

<sup>9</sup> Questo dovrebbe aiutarci a capire il fenomeno dell'eurocentrismo: quanto spesso diamo per scontato che le conoscenze diffuse in Europa lo siano per tutti.

<sup>10</sup> <https://wordwall.net>.

<sup>11</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ZZhrhQtPkeo>.

<sup>12</sup> Solo due parole sono state tradotte in cinese: buco dell'ozono e eco-sostenibile in quanto difficilmente spiegabili per il livello di competenza in lingua italiana posseduto dagli/dalle studenti al momento dell'implementazione dell'attività.

<sup>13</sup> Sulla *Learning culture* in Cina si vedano: Cortazzi e Jin (1996 e 2001), D'Annunzio 2009, Hu (2001 e 2002), Jin e Cortazzi (2006), Rao (2006); Serragiotto e Scolaro (2023); *inter alia*.

<sup>14</sup> Su questo tema si rimanda a Widdowson (1998) e si ricorda che il dibattito sul concetto di autenticità dei materiali glottodidattici è ancora in corso, ma esulando dal tema di questo contributo non è qui trattato.

<sup>15</sup> Il testo è stato liberamente adattato da: <https://www.stefaniabarbato.com/sostenibilita-chi-salvera-davvero-il-pianeta/>.

Inoltre, per lavorare sulla metacognizione e l'autovalutazione consapevole è stato proposto un questionario tramite *Google* moduli per mezzo del quale i discenti hanno potuto riflettere su quanto svolto in precedenza. Le domande proposte, di proposito in forma aperta per non influenzare con una sorta di effetto *priming* le risposte degli informanti, erano le seguenti:

- 1) Cosa hai imparato oggi?
- 2) Quali parole nuove hai incontrato?
- 3) Com'è stata l'attività?
- 4) Che cosa ti è piaciuto di più di questa attività?
- 5) Che cosa ti è piaciuto di meno di questa attività?
- 6) Secondo te, un'attività come quella di oggi è utile per l'apprendimento dell'italiano? Motiva la tua risposta.

Dato il basso livello linguistico degli apprendenti e non essendo uno strumento di verifica linguistica, è stata data la possibilità di rispondere sia in italiano che in cinese. Presumendo, oltretutto, che utilizzando la lingua cinese, gli studenti potessero dare una risposta più sentita e precisa. Sono state rilevate 22 risposte, quanti erano i discenti. Solamente due hanno risposto sempre e solo in cinese, mentre gli altri si sono serviti della lingua italiana. Questo è interessante perché ci fa capire che, se stimolati in modo appropriato, gli studenti tendono a utilizzare la lingua che stanno imparando per rispondere a bisogni reali.

Trattandosi di risposte aperte, per l'analisi qualitativa è stato utilizzato il software MAXQDA, grazie al quale sono stati assegnati dei nodi, poi rivisti con ri-letture successive. Relativamente alla prima domanda, su che cosa avessero imparato, tutte le risposte hanno menzionato il tema della protezione ambientale. Tre parlavano anche della lettura e descrizione dei grafici e da altre tre emerge la percezione dell'importanza dell'attività svolta:

“Ho imparato come è importante a riciclare per ambiente, e dobbiamo conoscerlo!”

“Oggi ho imparato l'inquinamento dell'ambiente, abbiamo visto un video, si ha parlato qualche l'inquinamento, per esempio piogge acide, anidride carbonica, ecc. si protegge il pianeta e poi abbiamo fatto qualche esercizi, si ha fatto una survey, si trova qualche soluzione che ogni persone pensano, e abbiamo imparato molto le nuove parole, sono molto utile”.<sup>16</sup>

Per quanto concerne la seconda domanda, il suo scopo era quello di permettere agli apprendenti di richiamare il lessico affrontato per favorirne l'acquisizione. Come ci si potrebbe aspettare le parole sono tutte inerenti il campo semantico del tema trattato: la protezione ambientale. Due risposte sono in cinese e sono molto generali: indicano “parole del settore”. Le altre risposte sono in italiano e sono liste di parole, non tutte ortograficamente corrette. Di seguito si inserisce un grafico con le frequenze delle parole.<sup>17</sup>

Occorrenze	Parole/espressioni
6	pannelli solari
5	energia eolica, inquinamento, pianeta
4	discarica, riciclabile, riciclare, rilevante, rinnovabile, sostenibilità, tossico

<sup>16</sup> Le risposte degli apprendenti sono state riportate così come scritte dagli autori delle stesse.

<sup>17</sup> Le parole ortograficamente non propriamente corrette sono comunque state inserite nello stesso insieme.

3	(eco-)sostenibile, bidone della spazzatura, cestino, generale, normativa, pattumiera, porre
2	ambiente, anidride carbonica, borraccia, buco dell'ozono, disuguaglianza, fare la raccolta differenziata, fascia d'età, grafico, innovazione, piogge acide, rifiuto, spazzatura, tonnellata
1	ambientale, atmosferico, aumentare, biologico, concreto, differenziare, differenziato, entrare nel vivo, esclusivamente, maggioranza, metallo, ONG (organizzazione non governativa), pandemia, pandemico, PMI (piccole e medie imprese), radiazione, responsabile, risolutore, sciocchezza, scontato, somministrazione

Tab. 1. Lista delle parole date come risposta alla seconda domanda in ordine di frequenza.

Come si può vedere dalla tabella la maggior parte delle parole e delle espressioni appartiene al campo semantico della salvaguardia dell'ambiente, mentre è relativamente poco il lessico relativo alla descrizione dei grafici.

Si è utilizzato il *software* JASP per analizzare in modo più sistematico il lessico riportato dividendo le parole in base alle parti del discorso (*Part of Speech*, PoS) dove per "A" si intende aggettivo, "Av" avverbio, "S" sostantivo, "SA" un sostantivo seguito da un aggettivo (per esempio "raccolta differenziata"), "SAA" sostantivo con due aggettivi (per esempio "piccole e medie imprese"), "SS" costruzioni lessicali come "fascia d'età" e, infine, "V" verbo e costruzioni verbali come "fare la raccolta differenziata".

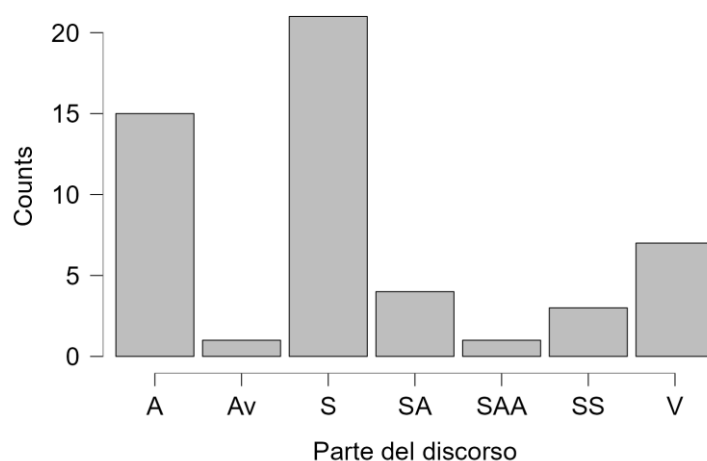


Grafico 1. Rappresentazione in forma di grafico a colonne delle diverse parti del discorso delle parole della risposta due.

Il grafico successivo, invece, rappresenta le PoS in forma agglomerata e non più specifica come nel precedente. Nello specifico la dicitura "Av" sta per avverbio, "a" per aggettivo, "s" per sostantivo, "v" per verbo. Il grafico sottostante rappresenta le frequenze descritte sopra.

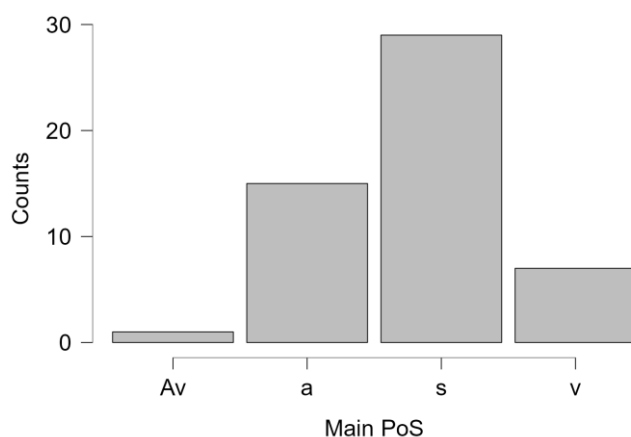


Grafico 2. Le frequenze delle diverse parti del discorso delle parole elencate nella risposta due.

Come si evince dai due precedenti grafici, è possibile notare come i sostantivi e gli aggettivi sono le parti del discorso che sono state più sollecitate attraverso questa attività. Degno di nota è anche il fatto che in tutte le risposte, in un totale di 118 parole/espressioni, di cui 29 sostantivi solo 12 (41%) riportavano l'articolo e che, quando presente, era solo determinativo. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che per un apprendente cinese l'articolo non è una forma particolarmente saliente e quindi necessita di tempi più lunghi per essere acquisito<sup>18</sup>. Si necessiterebbe, tuttavia, di uno studio longitudinale per verificare la vera acquisizione del lessico.

La domanda tre, “Com'è stata l'attività?”, chiedeva ai discenti di esprimere il proprio parere sull'azione didattica svolta. Nonostante alle risposte si possano ascrivere due diversi *bias*, esse si dimostrano decisamente positive. Un fattore condizionante è quello per cui nella cultura cinese non c'è l'abitudine ad esprimere giudizi negativi, specialmente verso persone e/o istituzioni considerate di livello superiore (Bai 2008). In Cina, per esempio, è, generalmente<sup>19</sup>, percepito come non accettabile criticare un docente o il suo lavoro (Biggs 1996). L'altro *bias* potrebbe essere considerato l'*Hawthorne effect*<sup>20</sup>: prima di iniziare l'azione didattica, infatti, gli studenti erano stati informati che si sarebbe trattato di uno studio e ciò potrebbe avere influenzato il loro comportamento. Il grafico sottostante rappresenta in forma di istogramma quanto espresso dagli informanti in risposta al terzo quesito.

<sup>18</sup> L'articolo non è presente nella lingua cinese che usa diverse modalità per rendere i concetti di definitezza esplicitati dall'articolo determinativo nella lingua italiana. Per un approfondimento sull'acquisizione dell'articolo da parte di apprendenti sinofoni si veda Chiapedi (2021).

<sup>19</sup> Naturalmente questo non è vero sempre e in tutte le situazioni, ma è riscontrabile una tendenza generale in questo senso anche se i tempi, le persone e quindi gli stili di vita e i modi di pensare stanno cambiando.

<sup>20</sup> L'*Hawthorne effect*, spiegandolo in modo estremamente sintetico, si verifica quando i partecipanti ad uno studio modificano il loro comportamento perché sanno di essere studiati. Vari studi discutono sulla possibilità o meno dell'esistenza di questo effetto nel comportamento di persone sottoposte a diversi tipi di ricerche sociali.

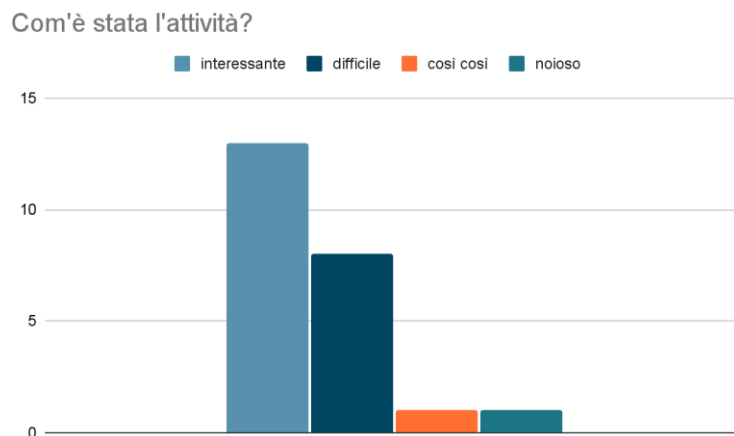


Grafico 3. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero tre.

A sintesi si riportano alcuni commenti:

“Questo attività è interessante ma per me, non posso capisco tutto, è un po difficile”

“Vivace ma difficile ma interessante, studiosa, simpatica”

“L’attività stata vivace quando posso comunicare con i colleghi sul grafico”

Questo terzo stralcio ci fornisce un indizio di come le attività di tipo collaborativo possano rappresentare un punto di forza per l’apprendimento linguistico, non solo per il piacere di cooperare con gli altri per un fine comune, come nel caso dell’attività proposta per mezzo dell’interdipendenza di materiali, ma anche per la negoziazione instauratasi. Infatti, come riconosciuto da molti studiosi (Long 1981; Gass 1997; Nuzzo e Grassi 2016; *inter alia*), è proprio l’interazione con gli altri che porta ad un’acquisizione linguistica duratura.

L’*item* numero quattro chiedeva di esplicitare che cosa fosse piaciuto maggiormente. I nodi significativi trovati sono stati i seguenti: l’aver potuto imparare il lessico relativo all’argomento dell’ecologia (menzionato 13 volte); la discussione con i compagni (2); il video (1); la descrizione dei grafici (1) e niente (2). Il grafico che segue rappresenta tramite un istogramma quanto emerso.

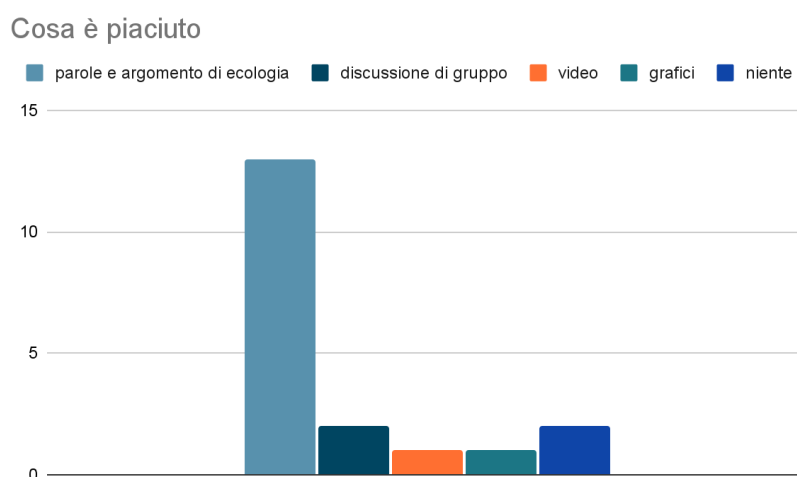


Grafico 4. Rappresentazione per mezzo di istogramma delle risposte alla domanda numero quattro.

Quello che possiamo notare è che l'argomento è risultato di grande interesse nonostante le scarse conoscenze dimostrate nella fase di motivazione.

La quinta domanda si interrogava, invece, su ciò che era stato meno apprezzato. Sette rispondenti scrivono niente, 10 scrivono che l'articolo era lungo e difficile (infatti si trattava di un testo autentico pensato per madrelingua e solo leggermente adattato tramite tecniche di semplificazione (Amoruso 2010; Menegaldo 2011), 2 la descrizione dei grafici, 1 l'ascolto e 2 il lavoro linguistico fatto senza la possibilità di utilizzare il cellulare.

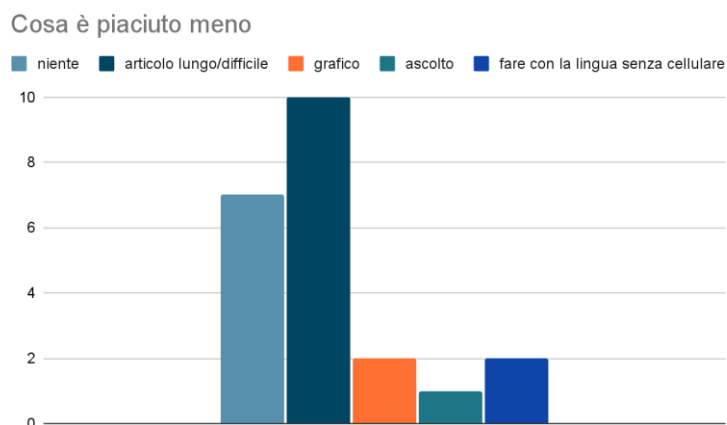


Grafico 5. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero cinque.

Si riporta, inoltre, qualche commento:

“Quando facevo le domande, non avevo il cellulare e non capivo le parole”

“L’articolo è troppo lungo, difficile da capire”

Queste risposte mostrano da un lato come alcuni degli studenti possano essere molto legati all’uso del cellulare di cui si avvalgono per la traduzione simultanea, dall’altro di come un materiale autentico sia difficile da fruire in particolar modo a livelli di competenza linguistica bassi, nonostante tutte le accortezze prese (semplificazione del testo, glosse, spiegazione orale da parte della docente e così via).

La sesta e ultima domanda si informava sulla percezione dell’utilità di quanto fatto in classe. Come mostrato nel grafico sottostante, 16 l’hanno ritenuta utile, 5 hanno dato altri commenti positivi, 2 hanno sostenuto che non fosse stata molto utile, 1 che non avesse senso.

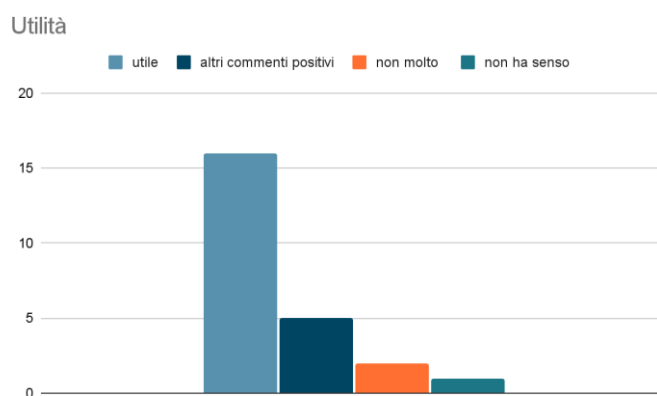


Grafico 6. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero sei.

Per completezza, oltre al dato quantitativo, si riportano alcune delle risposte date:

“Per me questa attività è divertente e mi aiuta a imparare parole nuove”

“Per me è perfetto che abbiamo fatto di oggi. Mi piace questo modo di studio!”

“Penso che abbia senso farmi capire di più di ciò che non so”

“È utile per me, il articolo è different con quelli che ho studiato quotidianamente. Più difficile ma interessante”

Si vede come la metodologia adottata sia stata apprezzata e sia risultata non solo divertente, ma anche abbia permesso di comprendere meglio. Inoltre, il materiale autentico, sebbene difficile, sembra aver suscitato una motivazione maggiore.

Il *feedback* correttivo (Willis e Willis 2007) rispetto ai prodotti finali (quando applicabile)<sup>21</sup> è stato dato in una lezione successiva. Nonostante questo, si ritiene che, viste le risposte date al questionario finale, l’obiettivo di sensibilizzare questa popolazione di studenti alle tematiche legate alla sostenibilità e alla protezione ambientale sia stato, almeno in parte, raggiunto.

#### 4. Prodotti finali

In questo paragrafo si presenteranno i prodotti finali che gli studenti hanno creato. Di seguito si riporta una tabella sinottica e in seguito si descrivono le particolarità di ciascun prodotto.

Numero	Titolo	Tipologia	Durata/ lunghezza	Numero di studenti autori/autrici
1	--	video	5:05	2
2	--	video	1:30	3
3	Green footprint	volantino	1 pagina	2
4	Il mare	volantino	1 pagina	2
5	Proteggere l'ambiente	volantino	4 pagine	2
6	Proteggiamo il nostro pianeta	video	0:42	2
7	Sostenibilità	video	0:03	3
8	Tonno rosso	volantino	2 pagine (fronte-retro)	3
9	Tre piccole cose per proteggere la terra	video	0:43	3

Tab. 2. Tabella sinottica che raccoglie le informazioni tecniche sui prodotti finali degli studenti.

Il primo video girato in forma di notiziario televisivo comincia con una breve descrizione del progetto dove una giornalista (una delle due studentesse) intervista dei passanti sui temi della sostenibilità ambientale riproponendo le domande che erano state usate dall’autrice del blog

<sup>21</sup> Non tutte le opere consegnate (§4) hanno prodotto lingua.

letto durante l'attività in classe. Un aspetto interessante è sicuramente il fatto che le autrici del video abbiano interagito con parlanti nativi e non.

Il secondo video è un documentario sull'industria tessile per l'abbigliamento e l'inquinamento da essa causato. Esso narra la situazione utilizzando delle immagini che scorrono commentate dagli autori che descrivono il fenomeno e chiedono ai fruitori di riflettere su questa tematica.

Il terzo prodotto dal titolo “*Green footprint*” è in formato di volantino e rappresenta due impronte di piedi riempite di boschi e da cui partono cinque frecce che portano a delle descrizioni di comportamenti a favore della protezione ambientale.

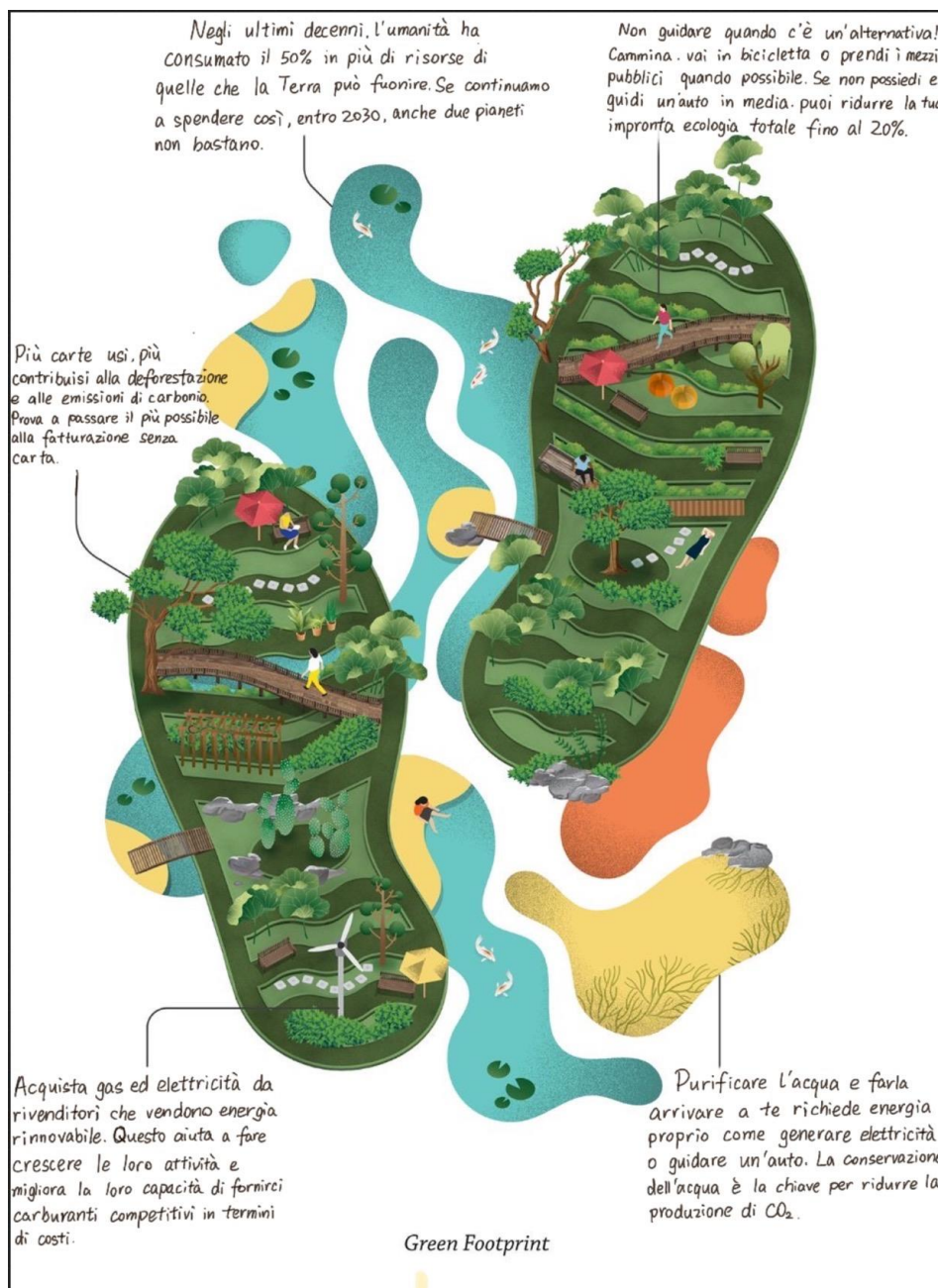


Fig. 1. Il volantino intitolato “*Green footprint*”



Anche per il quarto prodotto consegnato si tratta di un volantino che parla dell'inquinamento radioattivo dei mari. Esso presenta la scritta a lettere maiuscole "Il mare è il sangue del Pianeta" ed è visivamente, grazie al contrasto dei colori scelti accuratamente, molto forte: su sfondo verde è presente il simbolo del pericolo radioattivo, in grigio fabbriche con ciminiere fumanti e in rosso un tubo con un'apertura che si apre sul mare gettando scorie.

Il quinto è un volantino costituito di quattro pagine e intitolato "Proteggere il Pianeta". In ognuna appare sempre il titolo a cui si aggiunge una frase su uno sfondo che aiuta nella diffusione del messaggio fornito dalle parole.

Dal titolo simile, "Proteggiamo il Pianeta", è il video al sesto posto. Esso presenta immagini e scritte che danno indicazioni su buoni comportamenti da mettere in atto per proteggere l'ambiente. Non si sentono però le voci degli autori.

Il settimo prodotto è anch'esso in forma di video e si intitola "Sostenibilità". Il video è cortissimo e senza alcun audio. Mostra in forma di disegno colorato una goccia di acqua che cade e dalla quale nasce un fiore, compare poi la scritta "L'acqua è la fonte della vita".

L'ottavo prodotto è un volantino che parla dell'estinzione del tonno rosso a causa della pesca eccessiva. Su sfondo nero con caratteri cinesi in rosso e parole italiane in bianco. I colori e le immagini suggeriscono la gravità del tema.

L'ultimo video mostra tre comportamenti da non fare: gettare i rifiuti; sprecare l'acqua e gettare i mozziconi di sigaretta per terra. Il video si conclude con un breve vocabolario italiano-cinese delle parole utilizzate e la frase: "Grazie! Proteggere l'ambiente inizia da me e da te".

È molto interessante notare come alcuni degli studenti abbiano creato dei prodotti su delle tematiche piuttosto generali, mentre altri abbiano scelto dei punti specifici e molto particolari fra i temi legati alla protezione ambientali. Il filo rosso che lega tutte le opere presentate è il fatto che gli apprendenti hanno utilizzato le loro conoscenze, le loro abilità e le loro competenze (montaggio di video, creazione di volantini pubblicitari, ecc.).

## 5. Conclusioni

In questo contributo si è presentata un'azione didattica proposta sul tema della salvaguardia ambientale a discenti di origine cinese. Da quanto fatto, è emerso come gli apprendenti non avessero molta familiarità con i temi della sostenibilità e della protezione ambientale, tuttavia l'interesse dimostrato è stato forte.

Un altro aspetto, che può essere considerato in un certo senso "duale", è quello relativo all'utilizzo di materiali autentici: se da un lato essi possono risultare di difficile accesso in particolare per quanto concerne i livelli bassi di competenza linguistica, dall'altro sono stimolanti e favoriscono l'interesse, il piacere di imparare e aiutano nel mantenere alta la motivazione quando proposti nel modo adeguato. Inoltre, mettono l'apprendente davanti a testi reali e possono stimolare il piacere alla sfida nell'apprendimento di una lingua (Caon 2006). In aggiunta a ciò, gli apprendenti hanno notato l'utilità di un'attività glottodidattica di questo tipo.

Per concludere, è, quindi, possibile affermare che usare il TBLT, far lavorare gli studenti in modo cooperativo per un obiettivo condiviso, parlare di tematiche ambientali anche a livelli bassi di competenza linguistica favorendo metodologie che lavorino sulle capacità di *problem solving* e *critical thinking* per promuovere l'educazione civica dei futuri cittadini del mondo è non solo possibile ma anche necessario.

Attività di questo genere si dimostrano fondamentali per lo sviluppo della cittadinanza attiva e possono/devono essere realizzate in percorsi di insegnamento/apprendimento dell'italiano. Sarebbero auspicabili, inoltre, studi longitudinali per verificare l'acquisizione linguistica.

### Riferimenti bibliografici

- Amoruso C., 2010, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo Editore.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli, M. (a cura di), 2017, *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul “Manifesto Programmatico per l’Insegnamento della Lingua Italiana agli studenti Internazionali” con focus sugli apprendenti sinofoni*, Perugia, OI3.
- 柏杨 BAI, Y., 2008, *Choulou de zhongguoren 丑陋的中国人 [Ugly Chinese]*, Beijing (R.P.C.), Renmin Wenxue Chubanshe [People Literature Publishing House].
- Balboni P. E., 2014, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Balboni P. E., 2023, *Le “nuove” sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società “liquide”. Manuale di (auto)formazione per insegnanti di lingue straniere*, Milano, UTET Università.
- Biggs J.B., 1996, “Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture”, in Watkins D. A., Biggs J. B. (a cura di), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC & ACER.
- 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.
- Caon F., 2006, *Pleasure in language learning*, Perugia, Guerra.
- Chiapedi N., 2021, “L’acquisizione dell’articolo italiano: alcune considerazioni su dati scritti e orali di apprendenti cinesi”, in Rastelli S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati, pp. 59-80.
- Comoglio M., 2007, *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS (Libreria Ateneo Salesiano).
- Comoglio M., Cardoso M.A., 2009, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, Roma, LAS (Libreria Ateneo Salesiano).
- Consiglio d’Europa, *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, tr. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002. Ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
- Cortazzi M., Jin L.X., 1996, “Cultures of Learning: Language Classrooms in China” in Coleman H. (Eds.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 169-206.
- Cortazzi M., Jin L.X., 2001, “Large Classes in China: ‘Good’ Teachers and Interaction”, in Watkins D.A. e Biggs J.B. (Eds), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong, CERC & ACER, pp. 115-34.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (a cura di), 2018, *Il task nell’insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma, Roma Tre E-press.
- D’Annunzio B., 2009, *Lo studente di origine cinese*, Perugia, Guerra edizioni.
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- Ellis R., 2000, “Task-based research and language pedagogy”, in *Language teaching research*, 4(3), pp. 193-220.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R., 2009, “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 1(3), pp. 221-246.

- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, Insegnare la grammatica italiana con i task, in C.L. Paschetto (a cura di), *La Grammatica a Scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*, Milano, FrancoAngeli, pp. 284-295.
- Gass S., 1997, *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Johnson D.W., Johnson F.P., 1991, *Joining together. Group theory and group skills*, NJ, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Hu G.W., 2001, “Language Teaching in the People’s Republic of China”, in *Country Report for the Six-Nation Education Research Project on Pedagogical Practices in English Language Education*, Singapore, National Institute of Education, Nanyang Technological University, pp. 1-77.
- Hu G. W., 2002, “Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China”, in *Language Culture and Curriculum*, 15(2), pp. 93-105. <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>.
- Jin L., Cortazzi M., 2006), “Changing Practices in Chinese Cultures of Learning”, *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 5-20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>.
- Long M.H., 1981, “Input, interaction and second language acquisition”, in H. Wintz (a cura di), *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259–278.
- Long M., 1985, “A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”, in K. Hyltenstam, M. Pienemanni (a cura di), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, pp.77-79.
- Menegaldo M. G., 2011, *Guida pratica alla semplificazione dei testi interdisciplinari*, Roma, Albatros.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo E., Grassi R., 2016, *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci Editore.
- Rao Z., 2006, “Understanding Chinese Students’ use of Language Learning strategies from cultural and educational perspectives”, in *Journal of Multilingual and multicultural development*, 27(6), pp. 33-59.
- Rastelli S. (a cura di), 2010, *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra.
- Rastelli S. (a cura di), 2021, *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati.
- Serragiotto S., Scolaro S., 2023, “La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi”, in *EL.LE*, Edizioni Ca’ Foscari, 12(1), pp. 167-189, DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007.
- Skehan P., 1996, “Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction”, in J. Willis, D. Willis (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann, pp. 17-30.
- Skehan P., 1998, “Task-based instruction”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-286.
- Widdowson H., 1998, “Context, community, and authentic language”, in *TESOL Quarterly* 32, pp. 705-716.

### Riferimenti sitografici (ultima consultazione 30/05/2024)

<https://uni-italia.it/enti/marco-polo-turandot/> [sito Uni-Italia].

<https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf> [report Uni-Italia, 2024].

<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [QCER].

[THE 17 GOALS | Sustainable Development \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/) [17 sustainable goals].

<https://wordwall.net> [homepage del software per creare attività digitali Wordwall].

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZhrhQtPkeo> [link al video utilizzato durante l'attività presentata nel contributo].

<https://www.stefaniabarbato.com/sostenibilita-chi-salvera-davvero-il-pianeta/> [link al blog utilizzato per l'attività didattica].