

EL.LE

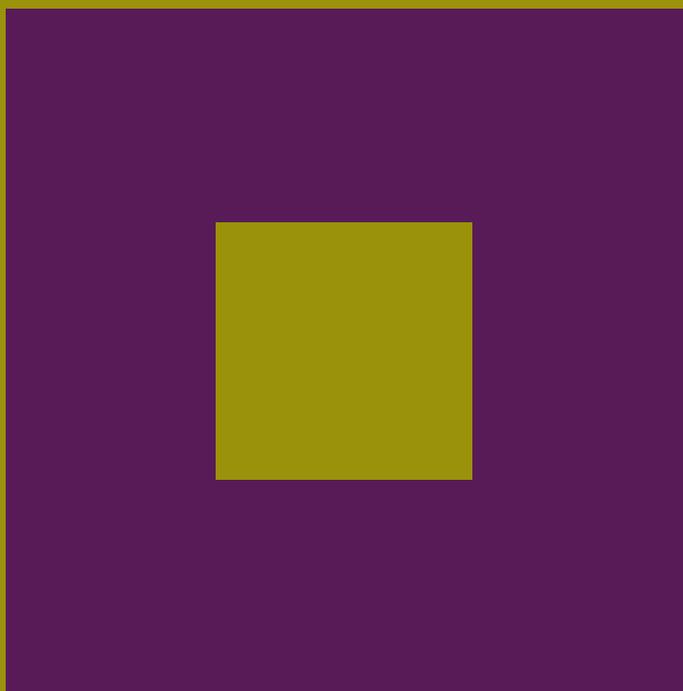
e-ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 4 – Num. 3
Novembre 2015



Edizioni
Ca' Foscari



Educazione Linguistica e BiLS

Alcune questioni etiche

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This paper will try and investigate some of the major ethical issues of Education Linguistics to students with Language Specific Needs (BiLS, *Bisogni Linguistici Specifici*). The attempt is to determine which is the *true* and the *good* in Education Linguistics for BiLS: two fundamental concepts in order to face ethical issues. In addition, and given the repercussions on the ethical choices of the teacher, a regulatory framework Italian will be traced. For the speech's organisation, we will start from the model of organization of knowledge in Education Linguistics to face the ethical issues of the approach (student, language teacher) and of the method (design and objectives).

Summary 1 Pre-occupatio. – 2 I due primi concetti 'Educazione Linguistica' e 'BiLS'. – 3 Proposta di modello vero per l'azione didattica nell'Educazione dei BiLS. – 4 Quadro normativo. – 4.1 Scuola. – 4.2 Università. – 5 Alcune questioni etiche. – 5.1 L'approccio. – 5.2 Il metodo. – 6 Conclusioni.

Keywords Educational linguistics. BiLS. Ethics.

1 Pre-occupatio

Tre sono i concetti chiavi nel titolo di questo lavoro: 'Educazione Linguistica', 'BiLS', 'questioni etiche'. In questa pre-occupatio cercheremo di delimitare l'estensione di ciascuno di questi concetti e di chiarire da quale punto di vista e da quale scienza vengono affrontati.

L'argomento verrà affrontato dalla scienza dell'Educazione Linguistica seguendo la proposta di Balboni (2011, pp. 11 ss.)¹ che la interpreta come il:

{[(atto) di (aiutare) l'(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

e la definisce come un processo in cui:

una persona geneticamente preordinata all'acquisizione linguistica e (forse) geneticamente dotata di una grammatica universale di riferi-

¹ Sull'espressione 'Educazione Linguistica' e la sua interpretazione nella tradizione italiana, rimandiamo a De Mauro 1998 e Balboni 2009. Per una visione d'insieme, rimandiamo a Dalosio 2015a, pp. 11 ss.

mento, dopo aver acquisito spontaneamente la lingua materna nella sua dimensione orale (ed altre eventuali lingue 'quasi materne' presenti nell'ambiente), entra in un sistema formativo, in cui inizia l'approfondimento della competenza nella lingua materna, includendovi le abilità scritte e manipolative e la dimensione metalinguistica (divenendo quindi oggetto di analisi, classificazione, riflessione, in tal modo contribuendo all'educazione cognitiva) e acquisisce altre lingue sotto la guida di adulti specializzati nel loro insegnamento.

Per quanto riguarda il secondo concetto chiave, BiLS: Bisogni Linguistici Specifici, seguiamo la definizione di Daloiso (2013, p. 644):

Per Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) s'intende l'insieme delle difficoltà evolutive di funzionamento, permanenti o transitorie, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovute all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello ICF, che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella/e lingua/e materna/e ed incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue (secondo, straniere, classiche) al punto da richiedere interventi di adattamento, integrazione o ristrutturazione del percorso di educazione linguistica.

Quindi, in questo nostro lavoro ci limiteremo all'Educazione Linguistica di studenti con BiLS.

Il terzo concetto chiave, 'questioni etiche', sarà approcciato seguendo il lavoro di Balboni (2011, p. 10) «basandomi sul vero, agire cercando il bene». Cercheremo di stabilire quali sono i modelli che prendiamo come *veri*² e, di conseguenza, cercheremo di porre delle questioni etiche su alcune scelte che il docente dovrebbe fare nell'ambito dell'Educazione Linguistica ai BiLS.³

2 Sulla nozione del *vero* nell'Educazione Linguistica, rimandiamo a Balboni 2011, pp. 57 e ss. Basti indicare qui che, essendo l'Educazione Linguistica una «realtà complessa, è utile modellizzarla, produrre cioè delle verità 'possibili', delle dichiarazioni sulla cui base sia possibile progettare delle procedure».

3 Le riflessioni a livello etico nell'insegnamento delle lingue non sono nuove. Per una rassegna dei principali lavori rimandiamo a Balboni 2014, pp. 2-3.

2 I due primi concetti ‘Educazione Linguistica’ e ‘BiLS’

Se intendiamo *Educazione Linguistica* come il:

{[(atto) di (aiutare) l’(attivazione)] [della (facoltà) di (linguaggio)]}

dovremmo analizzare le particolarità dei componenti racchiusi tra parentesi tonde quando vengono applicati a studenti con BiLS, questo ci permetterà di proporre dei modelli che riterremo *veri* dentro la branca della Glottodidattica Speciale (Daloiso, 2012).

Il secondo membro racchiuso tra parentesi quadre ‘facoltà del linguaggio’, che viene definito da Balboni (2011, p. 29) come:

- Acquisire [...] lingue, native e non;
- apprendere a riflettere metalinguisticamente [...] sulla lingua materna, già acquisita quando inizia l’educazione formale, e sulle lingue acquisite successivamente.

E come indica Daloiso (2012, pp. 470-471) parlando di BES (Bisogni Educativi Speciali) la disabilità o difficoltà del BiLS può rendere difficoltosa l’acquisizione della LM o LS e l’apprendimento e riflessione metalinguistica. Questo comporta delle condizioni iniziali alterate nei prerequisiti dell’Educazione Linguistica visto che l’acquisizione spontanea della lingua materna nella sua dimensione orale si vede ostacolata o limitata dalla disabilità o difficoltà.

Di conseguenza, e già nel primo membro del costrutto balboniano, l’*attivazione* della facoltà del linguaggio avrà delle caratteristiche particolari che, in base al contesto in cui è insito lo studente nel sistema educativo e all’*aiuto* che viene offerto, la renderà più o meno difficoltosa o possibile. Quindi, l’*atto* dovrà essere progettato tenendo conto delle difficoltà che lo studente ha nella *facoltà del linguaggio* che rendono necessari *aiuti all’attivazione* mirati e calibrati.

3 Proposta di modello vero per l’azione didattica nell’Educazione Linguistica dei BiLS

Da quanto emerso fino adesso, si rende necessario dotarsi di un modello *vero* nel contesto dei BiLS per l’azione didattica, cioè, per quel ‘atto di aiutare l’attivazione’ se si vuole, in un secondo momento, approcciare la questione etica: basandosi sul *vero*, quindi sul modello, agire cercando il bene, cioè, avvicinare lo studente al *vero*.

Partendo dal modello di azione didattica proposto da Balboni (2011, p. 81):

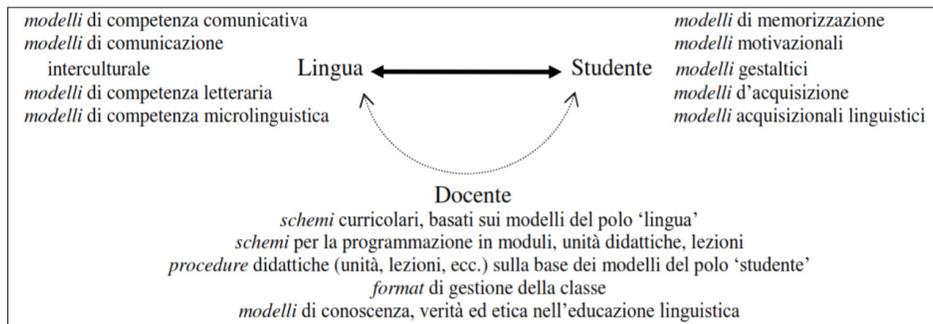


Figura 1. Modello di azione didattica (Balboni 2011, p. 81)

Assieme a Daloso abbiamo modificato questo modello per adattarlo all'Educazione Linguistica per i BiLS (Daloso 2016, p. 209).

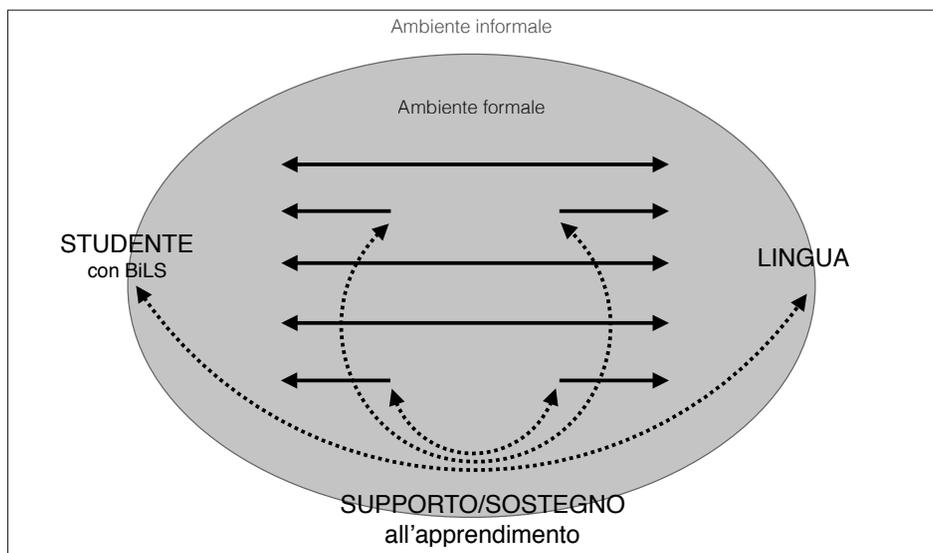


Figura 2. Modello di azione didattica per i BiLS

Riteniamo importante in questa sede spiegare alcuni aspetti chiave per l'interpretazione del grafico:

- Tra studente e lingua ci sono diverse frecce per indicare le diverse competenze e abilità della competenza comunicativa.⁴ Nel caso dei BiLS alcune di queste frecce sono interrotte completamente o parzialmente; quali frecce e in quale misura sono interrotte dipenderà dal deficit e da quanto severo esso sia;
- vengono introdotti *l'ambiente formale* e *l'ambiente informale*. *Lingua e studente* sono posti a cavallo tra questi due ambienti per ragioni evidenti. Anche il *supporto/sostegno* è posto a cavallo per due ragioni: le strategie compensative che vengono acquisite nell'ambiente formale devono essere 'spendibili' anche nell'ambiente informale e, viceversa, quelle acquisite nell'ambiente informale dovrebbero essere valorizzate nell'ambiente formale.

Dunque, il compito di chi realizza *l'atto di aiutare l'attivazione* non è quello di ricomporre le frecce spezzate (questo sarebbe oggetto dell'intervento clinico, non glottodidattico) ma quello di trovare strategie alternative o compensazioni adeguate che permettano *l'attivazione della facoltà del linguaggio* in modo ottimale (o il più vicino possibile) generando virtù, cioè, avvicinando lo studente al *vero*.

4 Quadro normativo

Per poter approcciare le questioni etiche, riteniamo necessario fare un preambolo sul quadro normativo attualmente in vigore in Italia perché avrà delle ricadute sulle scelte etiche da realizzare da parte di chi compie *l'atto di aiutare l'attivazione della facoltà del linguaggio*, ad esempio, su quali mezzi compensativi usare o quali misure dispensative attuare.

Gli studenti con BiLS⁵ sono, normativamente, inquadrati sotto la macrocategoria BES (Bisogni Educativi Speciali) ma, non tutti i BES sono BiLS; rimandiamo alla monografia di Daloiso (2015b) e, in particolare al capitolo 1, per un inquadramento degli studenti con BiLS.

In questa sede faremo un veloce quadro generale della situazione normativa dei BES in Italia per quanto riguarda gli aspetti che possono avere una ricaduta sulle questioni etiche, quindi non sarà un quadro completo e esaustivo (giacché esulerebbe dall'obbiettivo di questo lavoro). Per un quadro normativo sui BES rimandiamo a Rossi e Ventriglia (2015) per una sintesi ragionata, per una panoramica sulla normativa anche a livello locale sui DSA rimandiamo a Arconzo (2014), per un quadro normativo generale

4 Prendiamo come modello quello proposto da Balboni 2015, pp. 34 ss.

5 Ricordiamo qui che BiLS è una categoria interna all'Educazione Linguistica proposta da Daloiso (2013).

sui BES si rimanda a Nocera (2013), Dallois e Melero Rodríguez (2016) per una visione a confronto con la normativa europea. Per una revisione della situazione normativa per gli studenti con BES all'università dal punto di vista glottodidattico si rimanda a Melero Rodríguez (2016).

La normativa in Italia crea una distinzione tra scuola e università, pur essendo due situazioni simili, possiamo trovare delle diversità sulle quali riteniamo importante soffermarci in questa sede.

4.1 Scuola

Gli studenti con BiLS possono essere classificati, sotto il punto di vista normativo, in due tipologie:

- a. *studenti certificati*: sono gli studenti che hanno una certificazione della difficoltà o disabilità. S'intende per certificazione quella emessa secondo i parametri dettati dalla Legge dagli enti competenti (Servizio Sanitario Nazionale o specialista/centro privato accreditato);
- b. *studenti diagnosticati*: sono coloro che hanno una certificazione medica della difficoltà o disabilità emessa da uno specialista o centro privato non accreditato.

Lo studente certificato può far valere su di sé tutta la normativa relativa ai BES, mentre lo studente che ha una diagnosi non ha diritto di avvalersi della normativa proprio perché non certificato (tranne nel caso di alcune regioni dove la diagnosi è valida per la scuola, ad esempio la Regione Puglia ritiene valide sia le certificazioni sia le diagnosi private per quanto riguarda i DSA). Questa distinzione fa sorgere una prima questione etica: quali misure attivare con studenti diagnosticati ma non certificati?

Per quanto riguarda le scuole, lo studente BiLS (se non specificato, intendiamo che lo studente è certificato o ha una diagnosi accreditata o accettata) ha diritto ad avere un documento di programmazione personalizzato:

- PEI: Piano Educativo Individualizzato, per gli studenti certificati ai sensi della l. 104/92;
- PDP: Piano Didattico Personalizzato, per gli studenti certificati ai sensi della l. 170/2010 o assimilati.

In questi documenti vengono indicati obbiettivi, mezzi compensativi e misure dispensative, vediamo velocemente ciascuno di questi:

- Obbiettivi: possono essere diversi da quelli della classe ma per essere un PDP deve rispettare i minimi indicati dal MIUR, mentre il PEI potrà rispettare questi minimi o no;
- mezzi compensativi: è possibile l'uso dei mezzi compensativi se indicati nel documento di programmazione, tra questi mezzi possono

essere indicati mezzi tecnologici (computer, tablet, software, sintesi vocale, ecc.) o altri mezzi (tabelle, prompt linguistici, ecc.);

- misure dispensative: lo studente può essere dispensato da alcune prestazioni in LS, ad esempio, la scrittura o lettura al alta voce.

Esiste anche la possibilità, secondo la Legge, di esonerare lo studente dallo studio delle LS.

Gli studenti con BiLS potranno mantenere queste misure e mezzi anche in sede di esami di Stato, sempre che siano inserite nel proprio PDP o PEI e con alcune limitazioni, rimandiamo al lavoro delle colleghe Rossi e Ventriglia (2015, pp. 36 ss.) per i dettagli.

4.2 Università

Per le università, facciamo riferimento alle linee guida della Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD) pubblicate a Bergamo il 10 luglio 2014, che danno indicazioni di base per tutte le università per la creazione o ampliamento delle strutture necessarie a garantire le pari opportunità e l'accoglienza e gestione degli studenti con BES. Gli uffici *Servizi Disabilità/DSA* di Ateneo hanno come compiti fondamentali (Linee guida CNUDD, p. 7):

- la delicata funzione di interfaccia fra il sistema università e gli studenti, nonché, se necessario, con le famiglie e i servizi territoriali e sanitari;
- il raccordo con i servizi di ateneo e, in particolare, con il tutorato e con l'orientamento in ingresso e in uscita;
- l'accompagnamento personalizzato in itinere atto a favorire il successo formativo;
- l'organizzazione e la gestione amministrativa per l'erogazione dei servizi ed il monitoraggio della loro efficacia;
- l'attività di supporto al Delegato e, laddove previsto, ai singoli Referenti delle strutture di ateneo.

Gli studenti potranno dunque avvalersi di un tutor per il sostegno allo studio, di uno studente alla pari e l'affiancamento di una figura specializzata di supporto alla comunicazione. Potranno anche fruire di mezzi compensativi e misure dispensative (per una lista dei principali mezzi e misure, si vedano le linee guida CNUDD, in particolare p. 14).

5 Alcune questioni etiche

Partiamo dal modello di organizzazione della conoscenza dell'Educazione Linguistica per poter strutturare il discorso che affronteremo nei prossimi paragrafi. Prendiamo come riferimento il modello proposto da Balboni (2015, p. 9) che riportiamo nella figura 3:

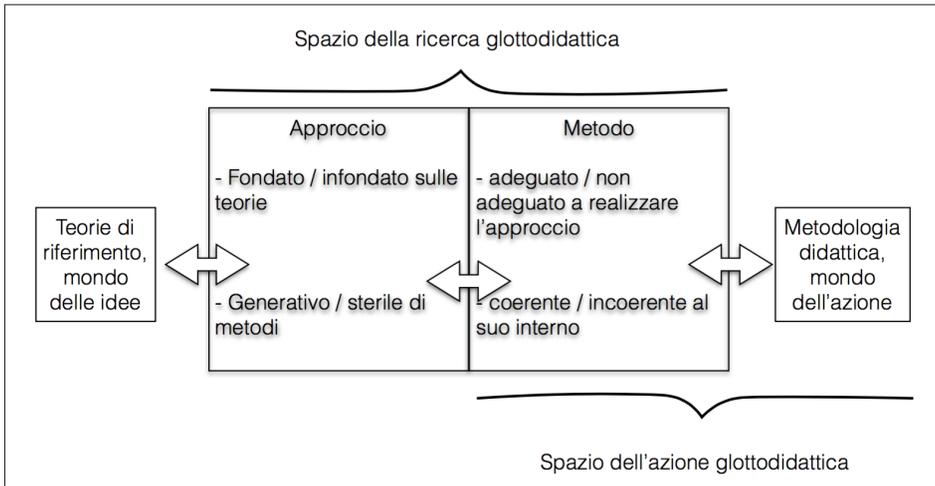


Figura 3. Modello di organizzazione della conoscenza nell'Educazione Linguistica

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di descrivere il contesto della nostra riflessione etica facendo riferimento alla particolarità dell'Educazione Linguistica dei BiLS, per una riflessione sul contesto generale dentro all'Educazione Linguistica rimandiamo al lavoro di Balboni (2014). Ora cercheremo di delineare le particolarità della riflessione etica per quanto riguarda l'approccio e il metodo.

5.1 L'approccio

Nella figura 2 abbiamo proposto un modello di azione didattica per i BiLS, e secondo Balboni (2014, p. 4) «l'approccio è la filosofia, l'idea di fondo dell'educazione linguistica, e cioè l'idea dell'oggetto, dello studente e del docente» che, nel nostro caso dovremmo declinare come l'idea dell'oggetto (lingua) del soggetto (lo studente) e del supporto/sostengo (docente) all'apprendimento. Vediamo dunque le particolarità di ciascuno di questi tre fattori del diagramma.

5.1.1 La lingua

L'insegnante farà una scelta su cosa insegnerà come *lingua*, se includere o meno la civiltà e cultura, se ridurre queste alle loro dimensioni materiali (mirate alla comunicazione quotidiana e non alla conoscenza della propria Cultura e quella altrui), ma questa è una scelta dell'Educazione Linguistica generale.

Quando si parla di BiLS si dovrà tenere conto delle particolarità di questi studenti che hanno deficit o difficoltà che impediscono loro una *normale* acquisizione delle lingue (in maggior o minor misura). Un'idea di *lingua* che includa anche la dimensione culturale e di civiltà (non solo quella utile per la *comunicazione spicciola*) permetterà, crediamo, che lo studente con BiLS possa avvicinarsi al '*vero*', compensando le difficoltà che può trovare in alcuni aspetti linguistici con la facilità/utilità o '*non difficoltà*', che troverà su aspetti culturali o di civiltà. Vale a dire, più ampia è la visione di *lingua*, più facile sarà per lo studente poter potenziare aspetti non intaccati che possano compensare quelli che si lo sono.

5.1.2 Lo studente

Dal diagramma che abbiamo presentato nella figura 2 è chiaro che vediamo lo studente come una persona che si rapporta con il docente⁶ e con la lingua ma anche con altri studenti e con il mondo (ambiente formale e informale) dove potrà/dovrà/vorrà usare la lingua per comunicare e interagire. Questa visione dello studente (che potrebbe anche essere diversa), ci porta a fare una prima scelta etica che riguarda i mezzi e misure compensativi/dispensativi, cioè:

- se lo studente potrà/dovrà/vorrà usare la lingua fuori dal contesto formale d'apprendimento *allora* i mezzi e le misure compensativi/dispensativi dovranno essere fruibili anche in ambiente informale, quindi una scelta di mezzi e misure non fruibili in questo ambiente inducono il *vizio*, cioè, fanno credere allo studente di avvicinarsi al *vero* quando in realtà questo avvicinamento è falso (giacché succede solo in ambiente formale);
- eccezione viene fatta per quei mezzi e misure usati esclusivamente in ambiente formale ma in modo temporaneo, vale a dire, per recuperare o sviluppare competenze o abilità e, una volta ricuperate/sviluppate, non servono più.

⁶ Usiamo qui *docente* nel senso più ampio possibile, includendoci tutte le figure che insegnano la lingua agli studenti dal docente delle scuole a quelli universitari, lettori madrelingua, CEL, tutor, ecc.

Abbiamo indicato sopra che lo studente è una *persona* e, come indica Balboni (2014, p. 5):

ciò significa [...] pensare ad un soggetto con due possibili modalità di percezione del mondo, olistica e analitica, top down o bottom up; con stili cognitivi e strategie di apprendimento diversi da quelli di molti suoi compagni, con combinazioni differenziate dei sette (o nove) tipi di intelligenza, con tratti della persona differenziati.

Se lo studente è visto in questo modo, il docente dovrà fare anche qui una scelta etica tra un approccio monodimensionale alla lingua o uno pluridimensionale. Nel caso dei BiLS, la scelta dell'approccio pluridimensionale sarà doverosa se si vuole garantire l'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2015b, pp. 134-135) nella classe.

Nel caso dei BiLS, la scelta di vedere lo studente come titolare di autonomia, con un'idea di sé e un progetto di vita, con delle motivazioni per imparare una lingua (o non farlo) è di fondamentale importanza etica. Questa visione dello studente permetterà al docente di includere obbiettivi nel PDP/PEI che esulano dall'area linguistica ed entrano nell'area formativa (dalla dimensione emotiva a quella meta-cognitiva, l'(inter)culturalità e sociopragmatica, alla socializzazione, per citarne alcune) che, in molti casi, nei BiLS non sono scontate.

5.1.3 Il docente - il supporto/sostegno

Secondo la normativa in vigore (cfr. par. 4) gli studenti con BiLS certificati possono avere a disposizione mezzi e misure compensativi e dispensativi sia durante la didattica, sia durante le prove ufficiali. Questi mezzi e misure sono decisi dal collegio docenti nel caso delle scuole e vengono rapportate nel PDP/PEI, mentre nell'università è il Servizio Disabilità/DSA di Ateneo (SDDA) che fa da interfaccia tra lo studente e il sistema università, quindi sarà questo servizio a suggerire i mezzi e misure adeguati al docente.

Vediamo dunque alcune questioni etiche che il docente dovrà affrontare:

Scelta dei mezzi e delle misure: se come indica Balboni (2010) «si genera virtù aiutando gli studenti ad affrontare il 'vero', la complessità della lingua e dell'acquisizione, si induce il vizio se si propone l'illusione' che esistano scorciatoie, che basti l'approssimazione», dunque, la compensazione o dispensazione deve essere ben calibrata per non indurre al vizio, non far credere allo studente che si sta avvicinando al *vero* quando in realtà questo avvicinamento è un miraggio provocato da un'eccessiva compensazione (e dunque non si affronta la complessità della lingua e

dell'acquisizione) o una dispensazione inadeguata. Altrettanto succederà se la compensazione o dispensazione non sono sufficienti giacché queste allontaneranno lo studente dal *vero*.

Per poter fare una scelta adeguata è, a nostro avviso, imprescindibile avere un profilo glottomatetico dello studente (Bazzarello, Spinello 2016; Daloiso 2015b) che permetta al docente di calibrare le scelte dei mezzi e misure in base alle necessità dello studente. Questo profilo è possibile realizzarlo nelle scuole perché hanno a disposizione la diagnosi (sottostante alla certificazione) e il contatto con lo studente è a lungo termine. Nelle università, sarà decisione del singolo studente presentare o meno la certificazione al SDDA che, da quanto ci risulta, tratta questa diagnosi come un documento coperto dalla privacy e quindi non è accessibile al docente. Inoltre, non c'è nessun regolamento (o non ci risulta) che indichi che il docente debba essere avvisato all'inizio del corso, anzi, di solito viene contattato poco prima della prova finale. Questo da come risultato l'impossibilità di avere un profilo glottomatetico dello studente e, di conseguenza, la scelta dei mezzi e misure sarà molto più complessa (per non dire che si dovrà fare in modo del tutto approssimativo). Di conseguenza, la scelta etica sottostante la scelta dei mezzi e misure è garantita nelle scuole ma non nell'università visto che il docente, di fatto, viene privato degli elementi necessari per poter fare una 'buona scelta' pur avendo le migliori delle intenzioni (un'azione è eticamente buona se è fatta bene e porta a buoni risultati, le buone azioni che portano a cattivi risultati sono cattive azioni dal punto di vista etico).

Per quanto riguarda gli studenti diagnosticati, ma non certificati, il docente si trova di fronte ad una scelta etica diversa: devo permettere l'uso (e quindi scegliere) dei mezzi e misure necessarie per questi studenti? Nel caso delle scuole, la scelta diventa pressante se si pensa che lo studente non certificato non ha diritto di usufruire dei mezzi e misure in sede di esame di Stato:

- da una parte la scelta etica buona è quella di permettere l'uso dei mezzi e misure (perché lo studente è diagnosticato, quindi ha un determinato deficit che difficoltà l'acquisizione/apprendimento) durante la didattica perché questi permetteranno allo studente di avvicinarsi al vero;
- d'altra parte, questa scelta può rivelarsi cattiva nel momento in cui lo studente non avrà diritto all'uso di questi mezzi in sede di esame di Stato e, quindi, potrebbe vedere bloccata la sua carriera con le conseguenze evidenti.

Vale a dire, in questi casi, quale priorità etica deve dare il docente?

Nel caso dell'università, la decisione compete al docente che potrà permettere l'uso dei mezzi e misure. Altra questione sono gli esami d'accesso all'università, dove lo studente diagnosticato ma non certificato non può

godere delle misure e mezzi degli studenti certificati. Questa scelta non porta, da un punto di vista etico, al bene.

Secondo la figura 2, il docente opera da facilitatore tra studente e lingua, ma questa facilitazione nel caso dei BiLS non si limita all'uso di mezzi e misure, ma è anche una scelta didattica (dalla didattica del docente in aula, alla creazione o scelta di materiali glottodidattici all'estensione di programmi e curricoli). Balboni (2010) parlando di facilitazione:

Effettuare una facilitazione vera e non illusoria è quindi un'azione complessa perché ci sono quattro soggetti (autore, insegnante, singolo studente, gruppo di studenti) con natura ed esigenze diverse. È quindi illusorio attendersi una facilitazione vera ed omogenea, ma si può mettere un atto un processo che tenda alla «migliore delle facilitazioni possibili».

Trasportando l'affermazione al campo dei BiLS possiamo dire che si può mettere in atto un processo che tenda alla «migliore accessibilità glottodidattica possibile». Sarà quindi il docente che dovrà fare la scelta etica: è mia intenzione realizzare l'*atto d'aiutare l'attivazione* nel modo più accessibile possibile o preferisco delegare esclusivamente sui mezzi e misure compensativi e dispensativi? Cioè, il ricongiungimento delle frecce spezzate della figura 2 è a carico dei mezzi e misure o è anche compito del docente, dell'autore di materiali, dell'estensore di programmi e curricoli, ecc.?

5.2 Il metodo

Secondo la figura 3, il metodo è il ponte che collega lo *spazio della ricerca* e lo *spazio dell'azione*, vale a dire «è la realizzazione operativa di un approccio in uno dei vari contesti dell'educazione linguistica» (Balboni 2014, p. 6), nel nostro caso il contesto degli studenti con Bisogni Linguistici Specifici.

5.2.1 La progettazione

Prima di poter entrare nelle questioni etiche che riguardano gli obiettivi della Educazione Linguistica, crediamo necessario soffermarci sul *bene nell'Educazione Linguistica*, cioè, le finalità.

Le finalità dell'educazione linguistica, se seguiamo Balboni (2011, 2014) scaturiscono dalle tre relazioni di base degli esseri umani (io e il mondo, io e i vari tu, io con me stesso), che si possono sintetizzare nella tabella 1.

Tabella 1. Definizioni delle finalità generali dell'educazione linguistica (Balboni 2011, 2014)

Relazioni di ogni persona	→ ne derivava un finalità educativa:	→ ne deriva un'educazione linguistica che consenta alla persona di:
io e il mondo, gli altri	→ culturizzazione	→ essere accettato nel proprio gruppo (inculturizzazione) e in altri gruppi dove vuole/deve vivere (acculturazione)
io e i vari 'tu' con cui convivo, collaboro e consento	→ socializzazione	→ stabilire rapporti e perseguire i suoi fini e senza problemi linguistico-comunicativi
io con me stesso/a	→ autopromozione, realizzare il progetto di sé, ma anche riprogettarsi in una logica dinamica di "muovere avanti"	→ mirare all'autoproduzione, a realizzare il suo progetto di vita, senza che la lingua (nativa, nel suo ambiente; non nativa in altri contesti) costituisca un ostacolo

Un'educazione linguistica è etica se garantisce livelli di competenza comunicativa (ovviamente diversi tra L1 e lingue non native) adeguati a permettere la culturizzazione, la socializzazione, l'autopromozione di una persona nella sua cultura e nelle altre culture in cui sceglierà di vivere (Balboni 2014, p. 6).

Seguendo le conseguenze etiche indicate da Balboni, le decliniamo sull'Educazione Linguistica per i BiLS:

- *se la culturizzazione è una meta essenziale, allora l'insegnamento della lingua deve includere la dimensione culturale.* A maggior ragione sarà imperativo etico includere questa dimensione quando lo studente con BiLS vede questa dimensione (in L1 o le lingue non native) difficoltà dal proprio deficit;
- *se la socializzazione è essenziale, allora l'approccio deve anche includere l'uso della lingua.* Nel caso dei BiLS, sarà imperativo etico includere l'uso della lingua che consenta allo studente stabilire rapporti e perseguire i suoi fini *con la migliore comunicazione possibile*, cioè, con i minor numero di problemi linguistico-comunicativo possibili;
- *se l'autopromozione è una meta qualificante, allora l'educazione linguistica deve insegnare ad imparare, sviluppare l'autonomia e dare strumenti per il lifelong learning.* Nel caso dei BiLS questa conseguenza etica ha speciale importanza giacché lo sviluppo delle strategie e la metacognizione (che possono essere compromesse dal deficit) permetteranno di raggiungere *il miglior grado di autonomia possibile*, e rendere consapevole lo studente dei propri limiti e delle necessità di compensazione reali e, allo stesso tempo, dotarlo di strategie e risorse che permettano il raggiungimento degli obiettivi comunicativi anche

in assenza di queste compensazioni. Per quanto riguarda il *lifelong learning*, acquisisce anche esso un'importanza speciale giacché molti dei deficit dei BiLS sono di natura evolutiva e possono variare nel tempo (perché compensati o perché recuperati in tutto o in parte da interventi clinici). Quindi, in una situazione di evoluzione, il *lifelong learning* è, forse, ancora più necessario.

5.2.2 Obiettivi

Gli obiettivi per la progettazione di corsi (o materiali) dipenderanno dal modello che si sceglierà come *vero*, vale a dire, si deve progettare secondo verità. Nel nostro caso, adottiamo il modello di competenza comunicativa proposto da Balboni (2011)⁷ e usato da Daloiso (2015b, p. 28) per proporre una classificazione dei BiLS.

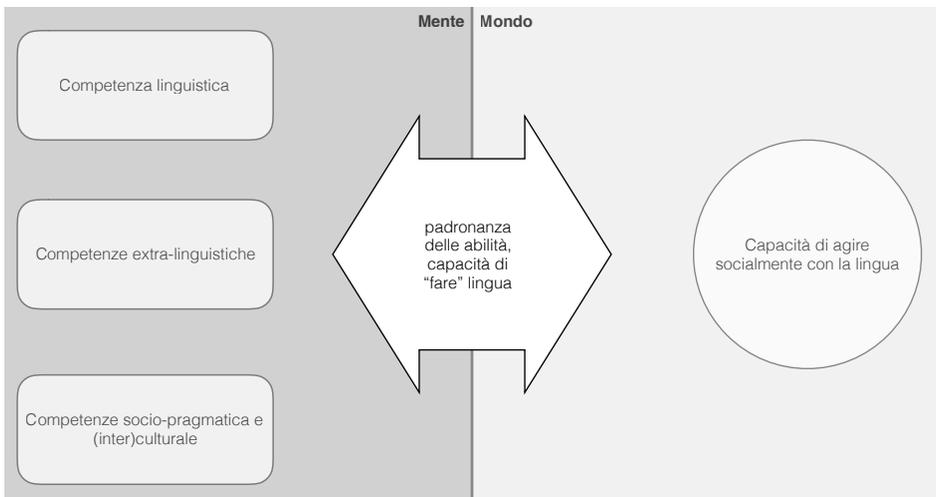


Figura 4. La competenza comunicativa (Balboni 2014)

Per una disamina di ciascuno degli elementi del diagramma rimandiamo a Balboni (2015, pp. 33 ss.).

Nel momento di stabilire gli obiettivi del corso (o dei materiali) bisognerà decidere quale ruolo e priorità assegnare a ciascuno degli elementi, altrimenti il corso non sarà etico. Nel caso dei BiLS, il docente dovrà chie-

⁷ Rimandiamo a Balboni 2011 per un approfondimento sul modello da un punto di vista etico, ma il modello è stato proposto in numerosi lavori dello stesso autore.

dersi quali di queste competenze e sottocompetenze sono intatte e quali sono compromesse - e in quale modo e grado - dal deficit e intervenire in quattro possibili modi (non escludenti fra di loro):

- mettendo in atto tutti gli accorgimenti necessari per rendere accessibile l'input;
- adottando eventuali mezzi compensativi che *compensino* le sottocompetenze compromesse;
- adottando eventuali misure dispensative che evitino che la sottocompetenza mancante vada a pesare sul risultato;
- riequilibrando le altre competenze in modo da assicurare il raggiungimento degli obiettivi compensando le carenze in una determinata sottocompetenza con lo sviluppo o potenziamento di altre. Per rendere visiva la compensazione, proponiamo il diagramma strutturale della competenza comunicativa di Balboni (2015, p. 35).

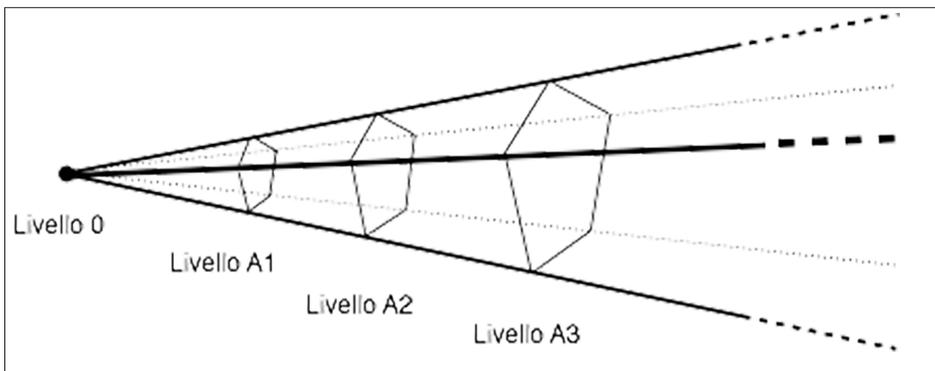


Figura 5. Diagramma strutturale della competenza comunicativa (Balboni, 2015)

Dove nel caso dei BiLS alcuni dei 5 vertici della piramide potrà essere meno sviluppato a causa del deficit ma viene compensato con l'aumento di uno o vari vertici non intaccati dal deficit.

Per quanto riguarda le abilità, il docente dovrà quindi chiedersi:

- quali abilità introdurre ad ogni livello di età e competenza tenendo conto delle difficoltà create dal deficit;
- quali varianti delle abilità introdurre, vale a dire, lo studente è in grado di realizzare una determinata abilità? Se sì, avrà bisogno di sostegni per realizzarla e, in tal caso, quali sono questi sostegni e in quale misura e quando introdurli?;
- *la relazione da porre tra la doppia natura di ogni abilità*, cioè, la dimensione cognitiva e l'abilità operativa. Nel caso dei BiLS, è possibile che la dimensione cognitiva di alcune abilità sia compromessa e di conseguenza anche l'abilità operativa; o che quella compromessa sia solo l'abilità operativa e non la dimensione cognitiva. Gli interventi, la

programmazione e obiettivi, e le compensazioni e dispense saranno, di conseguenza, diversi.

5.2.3 Il polo: Lo studente con BiLS

Nei paragrafi precedenti abbiamo cercato di indagare le questioni etiche riguardanti principalmente due dei tre poli della figura 2 (supporto/ sostegno-docente e lingua). Cerchiamo in questo paragrafo d'indagare sulle questioni etiche riguardanti il terzo polo, *lo studente con BiLS* che faremo seguendo i sei ambiti individuati in Balboni (2014):

- neurolinguistico: tenendo conto delle peculiarità neurolinguistiche che può avere lo studente con BiLS, sarà eticamente significativo decidere quale ruolo o quale modello seguire e le eventuali modifiche da apportare per renderlo accessibile;
- psicolinguistico: *la linguistica acquisizionale mostra che l'acquisizione procede attraverso sequenze precise*, nel caso dei BiLS questa sequenza può vedersi alterata, quindi è etico accettare una variazione cosciente dell'ordine per venire incontro alle necessità dello studente?;
- psico-relazionale: partendo dall'idea che è eticamente consigliabile *condurre la riflessione grammaticale (o culturale, o lessicale, o letteraria, ecc.) secondo procedure costruttivistiche* nell'Educazione Linguistica generale; quando si tratta di BiLS, è sempre consigliabile o in determinate occasioni e di fronte a determinati deficit è accettabile l'uso della tradizione trasmissiva?;
- psico-didattico: attribuire un ruolo alle diverse forme d'intelligenza, stili cognitivi e strategie d'apprendimento acquisisce - se possibile - ancora più importanza nel caso degli studenti con BiLS giacché, è normale, che questi studenti abbiano preferenze cognitive molto marcate e strategie d'apprendimento differenziate. Non sarà quindi eticamente accettabile privilegiare un solo tipo di intelligenza, preferenza o strategia;
- motivazionale: è eticamente significativo impostare il corso su motivazioni che non riguardino esclusivamente l'utilitarismo della lingua, in particolare con i BiLS che faranno fatica ad acquisirla e padroneggiarla. Sarà eticamente buono impostare la motivazione sui tre assi delle finalità generali dell'educazione linguistica, vale a dire: l'inculturizzazione e acculturazione, l'asse relazionale e quello autopromozionale;
- metodologico-didattico: la scelta delle tecniche didattiche, le attività, esercizi, verifiche, ecc. è eticamente molto significativo nel caso dei BiLS. La scelta dovrà ricadere su quelli che sono accessibili, che non comportano una barriera per lo studente (Daloiso 2014).

6 Conclusioni

Abbiamo cercato di delineare in questo saggio, partendo dalle riflessioni generali di Balboni (2011 e 2014), alcune questioni etiche nell'Educazione Linguistica per studenti con Bisogni Linguistici Specifici, cercando di individuare le specificità di questi studenti. Parafrasando Balboni (2014, p. 9) possiamo dire che l'atto di rendere *accessibile* (e includiamo qui anche le misure e mezzi compensativi e dispensativi) l'Educazione Linguistica ai BiLS potrà essere svolto in tre modi:

- *rafforzando lo studente*: rendendolo autonomo ed efficace e avvicinandolo al *vero*, con le scelte *eticamente buone* perché azioni svolte con buoni propositi e buoni risultati;
- *viziando lo studente*: facendo credere allo studente che l'impegno o la fatica non siano richiesti, quindi allontanandolo dal *vero* perché, ad esempio, si sono scelti mezzi compensativi o misure dispensative innecessari, cioè, azioni con buone intenzioni ma con cattivi risultati;
- *illudendo lo studente*: facendo credere che sta imparando quando invece i buoni voti dipendono dalla *bontà* del docente o da mezzi e misure compensativi e dispensativi non adeguati; una buona azione che porta a un cattivo risultato.

Per raggiungere il rafforzamento (unico modo eticamente accettabile) è necessario realizzare le scelte etiche a monte (sull'approccio e metodo) necessarie. Per quanto riguarda la valutazione e certificazione di questi studenti, dovuto alla complessità dell'argomento (anche se tangenzialmente ne abbiamo parlato) sarà meglio dedicare un lavoro a sé. Basti segnalare come la normativa in vigore permette l'uso negli Esami di Stato dei mezzi e misure indicati nei PDP/PEI e che alcune misure compensative sono permesse, assieme ad alcune mezzi compensativi per gli esami di ingresso all'università e alle prove di livello linguistico in inglese che tutti gli studenti devono superare in alcuni atenei (se questi mezzi e misure che vengono applicati sono eticamente buoni è una domanda alla quale bisognerà trovare risposta).

Altra questione sono le certificazioni linguistiche, dove non c'è una normativa in vigore ed è scelta di ogni ente certificatore l'applicazione o meno di mezzi e misure, ammesso e non concesso che una certificazione standardizzata possa certificare uno studente con BiLS.

Bibliografia

Arconzo, G. (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore delle Legge n. 170 del 2010». In: Cardinaletti, A. et al. (a cura

- di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Erickson.
- Bazzarello, A.; Spinello, M. (2016). «Analisi di bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con Bisogni Linguistici Specifici». In: Daloso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'Educazione linguistica in Italia: Dalle Legge Casati alla Riforma Gelimini*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2010). «Un approccio etico alla facilitazione nell'apprendimento linguistico». In: Caon, F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*: Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2014). «Etica nell'approccio, nel metodo, nelle azioni dell'educazione linguistica». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 1 (1), pp. 1-14.
- Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. 4a ed. Novara: UTET Università.
- Daloso, M. (2012). «Verso la «Glottodidattica speciale»: condizioni teoriche e spazio epistemologico». *Educazione Linguistica - Language Education EL.LE*, 1 (3), pp. 465-481.
- Daloso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'». *Educazione Linguistica - Language Education EL.LE*, 2 (3), pp. 635-649.
- Daloso, M. (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*. Torino, Loescher. Quaderni della Ricerca 13.
- Daloso, M. (2015a). «Scienze del linguaggio educazione linguistica: una cornice epistemologica». In: Daloso, M. (a cura di), *Scienze del Linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Daloso, M. (2015b). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.
- Daloso, M. (2016). «L'educazione linguistica dell'alunno con bisogni linguistici specifici: recupero e potenziamento di competenze trasversali». In: Daloso, M. (a cura di), *I Bisogni linguistici specifici: Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Daloso, M.; Melero Rodríguez, C.A. (2016). «Lingue straniere e bisogni educativi speciali». In: Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

- De Mauro, T. (1998). «Passato e futuro dell'educazione linguistica». In: *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre: Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*. Ferreri, S.; Guerriero, A.R. (a cura di), Firenze: La Nuova Italia.
- Melero Rodríguez, C.A. (2016). «ELE y dislexia a nivel universitario. Algunas consideraciones desde el punto de vista ético». En: Arroyo Hernández, I.; del Barrio de la Rosa, F.; Sainz González, E.; Solís García, I.; (eds.), *Geométrica explosión: Estudios de lengua y literatura en homenaje al profesor René Lenarduzzi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Nocera, S. (2013). «L'Evoluzione della normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». In: Ianes ,D.; Cramerotti, S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Rossi, V.; Ventriglia, L. (2015). «La normativa italiana sui BES e i DSA: una sintesi ragionata». In: Daloiso, M. (a cura di), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici: Italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.

La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera

Una ricerca nella scuola dell'infanzia

Michele Daloiso

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper discusses the result of a research study involving a group of five-year-olds who had been informally exposed to a foreign language (English or German) for the previous three years in some nursery schools in the Autonomous Province of Trento, Italy. The study investigates the benefits of early sensitization to foreign languages in pupils' abilities in terms of listening comprehension, communicative strategies and speech acts by introducing a systematic task-based procedure for data collection. The results suggest that after prolonged exposure to a new language almost all the participants were able to understand a story and physically respond to common commands. Moreover, some pupils were already trying to speak the language and showed interesting trends in the development of communicative strategies and speech acts. The study has important implications not only for preschool teaching practice but also for language teaching research in this field, as it highlights the importance of systematic data collection on preschoolers' competence in foreign languages for elaborating data-driven methodologies.

Sommario 1 Il quadro scientifico di partenza. – 1.1 La ricerca neuropsicologica. – 1.2 La ricerca glottodidattica. – 2 L'impianto scientifico della ricerca. – 2.1 Il contesto educativo di riferimento. – 2.2 Focus di rilevazione e strumenti di ricerca. – 2.3 Il campione. – 3 I risultati della ricerca. – 3.1 La comprensione. – 3.2 Le strategie comunicative. – 3.3 Gli atti linguistici. – 4 Considerazioni conclusive. – Appendice.

Keywords Preschool education. Early foreign language learning. Assessment. Sensitization to languages.

1 Il quadro scientifico di partenza

Il tema del plurilinguismo infantile è oggetto di studio di numerose discipline che da angolazioni diverse studiano i fattori che contribuiscono all'acquisizione, simultanea o consecutiva, di due o più lingue (e culture). La glottodidattica italiana fin dagli anni Settanta ha dimostrato uno spiccato interesse per l'accostamento alle lingue straniere in tenera età, occupandosi dapprima delle questioni metodologiche riguardanti la loro introduzione nel ciclo primario e poi, a partire dagli anni Novanta, iniziando a interessarsi anche del ciclo prescolare, in particolare la scuola dell'infanzia.

In Italia, dunque, esiste almeno un ventennio di ricerche e sperimentazioni controllate di sensibilizzazione alle lingue nella scuola dell'infanzia, che hanno condotto alla validazione e al consolidamento di alcuni impianti teorico-metodologici. Gran parte dei principi glottodidattici proposti in quest'ambito si basano sui risultati della ricerca neuropsicologica, che ha offerto conoscenze aggiornate non solo sul potenziale e sulle modalità di apprendimento dei bambini in età prescolare, ma anche su alcuni aspetti del linguaggio a cui prestare particolare attenzione in un'ottica evolutiva.

In questo paragrafo, dunque, pur senza pretesa di esaustività, richiameremo il sostrato di ricerca neuropsicologica e glottodidattica alla base dell'indagine da noi proposta.

1.1 La ricerca neuropsicologica

Con il termine 'neuropsicologica', diffusosi nei paesi di area romanza a partire dagli anni Settanta, s'intende un campo di ricerca interdisciplinare che si occupa dello studio delle basi neurofisiologiche dell'acquisizione e dell'elaborazione linguistica, assumendo al contempo la necessità di studiare anche il livello intermedio tra 'cervello' e 'linguaggio', ossia l'architettura funzionale del linguaggio e il suo funzionamento cognitivo (per una disamina del termine: Pourquoi 2013; per una discussione dei risultati più rilevanti per la ricerca glottodidattica: Daloso 2015).

All'interno di quest'area d'indagine si è rivolta particolare attenzione all'acquisizione linguistica da parte di neonati e bambini in età prescolare, giungendo a comprendere alcuni meccanismi neuropsicologici infantili che si suppone siano alla base della cosiddetta 'facilità' con cui i bambini riescono ad interiorizzare il linguaggio. Di seguito cercheremo di sintetizzare alcuni fenomeni fondamentali, rimandando invece ad uno studio precedente per una discussione più approfondita (Daloso 2009).

1.1.1 Il potenziale di apprendimento dei bambini in età prescolare

Nello studio dei rapporti tra cervello, mente e linguaggio si tende ad operare un'importante distinzione tra 'processi che attendono l'esperienza', i quali attivano il potenziale genetico utilizzando input ambientali largamente accessibili, e 'processi che dipendono dall'esperienza', i quali si attivano solo in alcuni individui, in quanto dipendono da informazioni ambientali presenti solo in certi contesti (Munakata, Casey, Diamond 2004).

In questo senso, mentre l'acquisizione spontanea di almeno una lingua è un processo che attende l'esperienza, in quanto fa leva su una predisposizione e una sensibilità innata dell'infante verso il linguaggio, la possibilità di crescere bilingui dipende dall'esperienza, ossia dalle condizioni

contestuali in cui il bambino è inserito. Secondo questa prospettiva, l'acostamento alla lingua straniera nel ciclo prescolare rientra nella seconda tipologia di processi, essendo volontariamente programmato dall'adulto, ma sfrutta al contempo l'enorme potenziale di apprendimento infantile (Daloiso 2009), che si sostanzia nei seguenti fenomeni-chiave:

- a. la plasticità neuronale, ossia il processo che conduce alla formazione di connessioni sinaptiche e gruppi neuronali stabili in associazione ad esperienze di apprendimento (Gullberg, Indefrey 2006). Seguendo questa prospettiva, la possibilità del bambino di ascoltare una nuova lingua provocherebbe un improvviso aumento della sinaptogenesi in alcune aree del cervello che già stanno elaborando la lingua materna; poiché nel tempo le connessioni sinaptiche tendono a riorganizzarsi, defunzionalizzando i circuiti neurali non più necessari, la gradualità e la frequenza dell'input in lingua straniera giocherebbe un ruolo-chiave nello stabilizzarsi delle connessioni sinaptiche ad essa associate;
- b. l'esperienza sensoriale, ossia la naturale predisposizione dei bambini ad utilizzare differenti modalità sensoriali per esplorare l'ambiente circostante, interagire con esso e, in ultima istanza, apprendere da esso. È stato suggerito che anche l'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita avvenga su base principalmente sensoriale; secondo questa prospettiva il bambino costruirebbe schemi sensoriali e motori associati all'input linguistico che gli viene rivolto, da cui astrae in un secondo momento categorie semantiche e morfosintattiche (Mukerjee, Guha 2007);
- c. la memorizzazione procedurale, ossia la capacità di acquisire alcuni aspetti del linguaggio come procedure automatizzate piuttosto che competenze dichiarative (Fabbro 2004); nei primi quattro anni di vita il bambino pur avendo pochi ricordi coscienti (perché deve ancora maturare la memoria esplicita) impara facendo, provando, manipolando grazie alla memoria implicita, che consente di imparare procedure e sequenze (camminare, coordinare i movimenti, rispondere ad un input);
- d. le abilità computazionali, ossia una serie di raffinate strategie di analisi delle informazioni che vincolano l'elaborazione dell'input a precisi livelli di tassonomia; ad esempio, per comprendere il rapporto tra un'immagine e una parola ad essa associata, il bambino si muoverà seguendo principi come l'assunzione dell'oggetto integrale, presupponendo che la parola si riferisca all'intero oggetto raffigurato nell'immagine, o la mutua esclusione, eliminando le parti dell'immagine di cui conosce già il nome (Karmiloff-Smith 1992).

1.1.2 Le aree del linguaggio più fertili

La ricerca sui periodi sensibili ha individuato un continuum di finestre temporali in cui il bambino è particolarmente predisposto all'acquisizione linguistica, trascorse le quali tendono a diminuire progressivamente le sue potenzialità neuropsicologiche e, di conseguenza, risulta più difficile, e per alcuni aspetti impossibile, padroneggiare una lingua come parlante nativo (Goswami 2004; Gullberg, Indefrey 2006).

È stato tuttavia rilevato che non tutte le aree del linguaggio sono ugualmente soggette alle restrizioni dei periodi sensibili (Knudsen 2004); da questo filone di ricerca emergono alcune importanti implicazioni circa gli aspetti della competenza comunicativa su cui puntare per l'accostamento tempestivo alla lingua straniera. In particolare, è stato suggerito che:

- a. la dimensione fonologica e prosodica sia prioritaria, in quanto costituisce uno degli aspetti del linguaggio maggiormente soggetti ai periodi sensibili;
- b. l'acquisizione del lessico semantico non sia altrettanto centrale, se si considera che l'apprendimento di parole procede nell'arco dell'intera esistenza senza vincoli temporali;
- c. l'interiorizzazione di 'procedure linguistiche', chiamate anche «linguaggio prefabbricato» (Shibata Perera 2001), in senso sia ricettivo sia produttivo, possa essere invece un aspetto su cui puntare, sfruttando il potenziale di apprendimento infantile a livello sia di memoria sia di abilità computazionali; la ricerca suggerisce, infatti, che gran parte dei processi di comprensione e produzione linguistica nei primissimi anni di vita siano basati largamente sul linguaggio prefabbricato, specialmente nel caso di lingue morfologicamente povere come l'inglese. In questo modo si favorirebbe anche l'interiorizzazione implicita di alcune strutture morfosintattiche, dato che la ricerca neuropsicologica sostiene che un'altra area del linguaggio soggetta a periodi critici è proprio l'uso 'spontaneo' della morfosintassi.

1.2 La ricerca glottodidattica

Fin dagli anni Novanta la glottodidattica italiana ha iniziato ad interessarsi di apprendimento delle lingue in età prescolare, cercando da un lato di far tesoro della lunga tradizione di ricerche sul campo svolte nel ventennio precedente nella scuola primaria e ampiamente documentate (cfr. Titone 1978, 1990; Freddi 1990; Porcelli, Balboni 1992; Mazzotta 2001), dall'altro delineare un quadro teorico-metodologico specifico per il contesto prescolare, facendo anche riferimento ad alcuni principi desunti dalla neuropsicologia (cfr. Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Dalloso 2009; Sisti 2013).

In questo paragrafo sintetizzeremo la filosofia glottodidattica alla base delle sperimentazioni controllate svoltesi in Italia, la quale costituisce altresì lo sfondo metodologico del Progetto PRISMA della Provincia Autonoma di Trento all'interno del quale si colloca la presente ricerca. Porremo inoltre l'attenzione su alcune criticità della raccolta dei dati linguistici nell'ambito di queste sperimentazioni, che motivano alcune nostre scelte sul piano della metodologia della ricerca.

1.2.1 La filosofia della 'sensibilizzazione linguistica'

Un primo importante assunto che ha caratterizzato la ricerca teorica e sperimentale su questo argomento in Italia riguarda la natura dell'intervento glottodidattico da proporre nella scuola dell'infanzia. Si è rifiutata, infatti, la visione di un'introduzione della lingua straniera come mera anticipazione (o adattamento) dell'insegnamento formalizzato tipico della scuola dell'obbligo. Si è proposto, piuttosto, il concetto di accostamento/sensibilizzazione informale alla lingua straniera, la cui finalità primaria è l'incontro positivo e sereno con un nuovo codice espressivo (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Daloiso 2007). Questa visione concepisce la lingua straniera come un 'elemento vivo' che permea gli ambienti, gli spazi e le attività della scuola, e non deve pertanto essere relegata a momenti sporadici e isolati.

La filosofia della sensibilizzazione linguistica si basa sull'esposizione frequente e graduale al nuovo codice espressivo attraverso situazioni comunicative familiari e significative per il bambino, come le routine educative e le attività di gioco e scoperta, con il duplice obiettivo di stimolarlo linguisticamente e al contempo promuoverne la crescita complessiva contribuendo al raggiungimento delle mete educative della scuola. In questo senso, dunque, alla base dell'idea di accostamento linguistico vi è l'approccio formativo-comunicativo elaborato da Giovanni Freddi e di cui si è proposta una formalizzazione in un recente studio (Daloiso 2009).

La nozione di sensibilizzazione linguistica ci sembra rispettosa delle conoscenze nell'ambito della neuropsicolinguistica in quanto riconosce che nei primi anni di vita l'acquisizione di una lingua si innesca in modo spontaneo, senza un necessario insegnamento formale, qualora vi siano le opportune condizioni ambientali (input frequente, graduale e corretto; ambiente motivante e sereno; funzione di supporto dell'adulto).

Dalla filosofia dell'accostamento linguistico sono scaturite svariate esperienze e sperimentazioni sul territorio nazionale, dal Progetto LESI (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001; Ricci Garotti, Stoppini 2010) a PRISMA (Pintarelli, Porcelli, Rosas 2004), da LiReMar (Sisti 2002) al Progetto Infanzia (Daloiso 2009), che pur con alcune diversità ci sembrano condividere un medesimo sfondo teorico-metodologico.

1.2.2 Limiti nella raccolta di dati linguistici con bambini in età prescolare

Le sperimentazioni glottodidattiche basate sulla filosofia della sensibilizzazione linguistica hanno puntato principalmente all'incontro piacevole e motivante con la lingua straniera, e i principali focus di ricerca hanno riguardato soprattutto l'efficacia dell'impianto metodologico in termini organizzativi e le reazioni dei bambini in termini di partecipazione e coinvolgimento durante le attività linguistiche.

Per molto tempo sembra essere rimasta in secondo piano la raccolta di dati sull'impatto di queste esperienze sulle competenze linguistiche dei bambini esposti alla lingua straniera, seguendo il principio secondo cui il processo (ossia il contatto positivo con la lingua) era più importante del prodotto (ossia la quantità di lingua appresa).

D'altro canto la rilevazione delle competenze linguistiche di bambini nella scuola dell'infanzia è un compito complesso in quanto le performance che si osservano sono largamente dipendenti da variabili soggettive (in particolare l'età stessa dei bambini, che non consente la somministrazione di test linguistici tipicamente utilizzati con alunni scolarizzati) e ambientali (il bambino in età prescolare è più influenzato da variabili emozionali come ansia, svogliatezza, disattenzione). Per questa ragione, le sperimentazioni sul territorio finora hanno optato per una rilevazione asistemica dei dati linguistici, attraverso l'osservazione e la registrazione di aneddoti, esempi di produzioni e fatti linguistici ritenuti significativi.

La ricerca che si presenterà nel prossimo paragrafo costituisce un primo tentativo di introdurre strumenti di raccolta dati più strutturati, con l'obiettivo di rilevare e analizzare le linguistiche di un gruppo di bambini in situazioni il più possibile 'standardizzate' proposte dal rilevatore. Pur consapevoli delle possibili limitazioni ravvisabili in alcune nostre scelte, riteniamo importante iniziare ad implementare strumenti per una rilevazione linguistica più sistematica nella scuola dell'infanzia, la qual cosa consentirebbe di comprendere pienamente se e in quale misura l'accostamento ad una lingua straniera attiva il potenziale di apprendimento dei bambini in questa fascia d'età (vedi par. 1.1).

2 L'impianto scientifico della ricerca

La presente indagine è stata realizzata nel biennio 2012-2013 e 2013-2014 nell'ambito delle attività dell'Ufficio Infanzia¹ della Provincia Autonoma

¹ Un sentito ringraziamento va al personale dell'Ufficio Infanzia, in particolare alla dottoressa Miriam Pintarelli, che ha creduto nel valore di questa ricerca sostenendola fattivamente, a Silvia Conдини Mosna, Patrizia Pace e Roberta Casagrande, che hanno coordinato le attività di raccolta dati in loco e contribuito significativamente all'analisi dei risultati (alle

di Trento, dove da oltre vent'anni sono attive sul territorio esperienze consolidate di accostamento alla lingua straniera (tedesco o inglese) nelle scuole dell'infanzia. L'obiettivo primario della ricerca consiste nel cercare di studiare in maniera più precisa alcune abilità in lingua straniera che possono sviluppare i bambini a conclusione di un percorso triennale di contatto con un nuovo codice linguistico. In questo paragrafo, dopo una breve introduzione al contesto in cui si è svolta l'indagine, se ne descriveranno i focus di rilevazione e gli strumenti utilizzati.

2.1 Il contesto educativo di riferimento

Per la sua stessa storia e composizione etnolinguistica il Trentino-Alto Adige è una regione da sempre attenta alle questioni legate all'educazione plurilingue, in riferimento non solo al mantenimento delle lingue minoritarie territoriali (tedesco e ladino) ma anche all'insegnamento di lingue straniere (in primis l'inglese, ma anche il tedesco nelle zone della regione in cui non è lingua nativa o seconda).

Le politiche educative sul territorio hanno creato nel sistema scolastico una sensibilità diffusa verso il valore dell'accostamento tempestivo a più codici linguistici, al punto da ritenere l'educazione prescolare un contesto privilegiato per la promozione del plurilinguismo. Non stupisce, dunque, che la scuola dell'infanzia trentina sia stata teatro di importanti sperimentazioni fin dagli anni Novanta, i cui risultati si ritrovano nella letteratura glottodidattica nazionale: si pensi al progetto ParLadino, che promosse un modello di educazione bilingue prescolare italiano-ladino (Balboni 1999), e ai già citati progetti LESI e PRISMA; il primo introdusse la lingua straniera nelle istituzioni gestite dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, mentre il secondo promuove fin dal 1998 l'accostamento all'inglese e al tedesco nelle scuole dell'infanzia provinciali gestite dall'Ufficio Infanzia della Provincia Autonoma di Trento.

È proprio nell'ambito di quest'ultimo progetto che si inserisce la presente ricerca, che è stata progettata e supervisionata da chi scrive con il fondamentale supporto dell'Ufficio Infanzia, allo scopo di iniziare a offrire le prime risposte ad alcuni interrogativi che hanno accompagnato il progetto PRISMA fin dal suo esordio riguardo l'effettiva ricaduta di un accostamento tempestivo alle lingue straniere in termini di competenza linguistica e non solo di esperienza positiva sul piano psico-emozionale. Ora che l'esperienza di PRISMA, già diffusa nel 40% delle scuole provinciali, sta per essere ampliata con l'obiettivo di coprire la totalità del

prime due si deve anche la creazione materiale dei *prompt* visivi, di cui si riportano due esempi in appendice). Un ringraziamento va anche alle collaboratrici e alle insegnanti coinvolte nel progetto, che hanno reso possibile la ricerca grazie alla loro disponibilità e preparazione.

territorio, una prima riflessione scientifica in tal senso appare opportuna. La presente indagine, dunque, pur con le limitazioni tipiche della ricerca empirica in contesto educativo, costituisce un primo passo verso la rilevazione sistematica e, per quanto possibile, strutturata di alcune aspetti della competenza comunicativa che ci si attende dai bambini in età prescolare a seguito di un prolungato contatto con una lingua straniera.

2.2 Focus di rilevazione e strumenti di ricerca

Le rilevazioni si sono orientate su tre abilità-chiave che, tenendo in considerazione le indicazioni della ricerca neuropsicologica (vedi par. 1.1), si suppone emergano da un contatto tempestivo e prolungato con la lingua straniera:

- a. *la comprensione orale*: si è ritenuto opportuno focalizzare l'attenzione sulla comprensione di un racconto e di comandi impartiti in lingua straniera; da una precedente analisi delle attività glottodidattiche più frequenti nella scuola dell'infanzia era infatti emerso che proprio lo *storytelling* e le attività TPR costituiscono due costanti dell'accostamento alle lingue straniere in tenera età. La capacità di comprendere alcuni messaggi verbali al termine di un percorso di sensibilizzazione linguistica pluriennale rappresenta perciò verosimilmente un traguardo trasversale a tutti i bambini esposti alla lingua straniera;
- b. *l'utilizzo di strategie comunicative* durante lo svolgimento di compiti che incoraggiavano il bambino alla produzione linguistica;
- c. *la produzione di atti linguistici*, stimolati attraverso la partecipazione ad uno scambio comunicativo che richiedeva un'interazione linguistica 'ritualizzata' (presentarsi, chiedere il nome, dire l'età ecc.), tale da consentire l'utilizzo di linguaggio prefabbricato.

Nonostante la filosofia della sensibilizzazione linguistica (vedi par. 1.2) privilegi le abilità ricettive e si basi sul principio secondo cui il bambino non va forzato in nessun modo alla produzione, si è scelto di focalizzare la rilevazione anche sulle abilità produttive (focus *b* e *c*), in quanto ci si attende che alcuni bambini possano essere già pronti per le prime produzioni, rivelando così dati interessanti per la ricerca linguistica e glottodidattica.

Sono rimaste escluse dalla rilevazione, per ragioni diverse, due aree del linguaggio: l'entità del bagaglio lessicale sviluppato dai bambini, su cui vi sono già alcune ricerche (si vedano ad esempio gli studi di Traute Taeschner), e lo sviluppo fonologico, che è certamente di grande interesse scientifico per via della sua stretta relazione con i periodi sensibili per l'acquisizione linguistica, ma al contempo appare difficilmente rilevabile in assenza di strumenti ad alta precisione, oltre ad essere influenzato, in

modo spesso marcato, dal tipo di input ricevuto dal bambino (qualità delle competenze fonologiche e/o madrelinguismo dell'adulto).

2.2.1 La rilevazione della comprensione

La comprensione orale è stata rilevata attraverso una prova somministrata a piccoli gruppi di bambini e strutturata come segue:

1. *ascolto di una storia per immagini*, raccontata in inglese o in tedesco secondo una specifica procedura di *storytelling* e con il supporto di un libro illustrato;
2. *costruzione di materiali* correlati alla storia e funzionali alla fase successiva. Utilizzando il format del TPR il rilevatore chiedeva ai bambini di compiere una serie di azioni (ritagliare le immagini, colorare,² disegnare) impartendo comandi in lingua straniera secondo una modalità specifica:
 - 2.1 dapprima si pronunciava il comando senza utilizzare la gestualità, in modo da verificare se ciascun bambino era in grado di eseguire il compito sulla base di un input esclusivamente linguistico;
 - 2.2 nel caso in cui alcuni bambini riscontrassero difficoltà si procedeva ad un input personalizzato a loro rivolto, ripetendo il comando, accompagnato eventualmente da gesti;
 - 2.3 infine, nel caso in cui permanessero difficoltà in alcuni bambini, si interveniva aiutandoli a svolgere il compito in modo da garantire comunque la corretta costruzione del materiale;
3. *riordino delle sequenze narrative*: veniva narrata una seconda volta la storia senza il supporto del libro per immagini e si chiedeva ai bambini di ricostruire l'ordine delle sequenze narrative utilizzando i materiali creati nella fase precedente.

Le risposte dei bambini nelle fasi 2 e 3 sono state videoregistrate e successivamente categorizzate utilizzando un'apposita griglia di rilevazione (vedi Appendice A.1), secondo la seguente classificazione.

² I colori indicati nei comandi non corrispondevano a quelli delle illustrazioni presenti nel libro, in modo che si potesse verificare se i bambini comprendevano realmente il comando o riproducevano un loro ricordo. Questa scelta veniva comunicata ai bambini stessi prima dell'inizio delle attività, giustificandola come regola del gioco.

Fase 2. Risposta fisica a comandi		Fase 3. Ricostruzione di sequenze narrative
Profilo	Descrittori	Descrittori
A	Il bambino risponde al comando senza bisogno di supporti extralinguistici. Talvolta chiede conferma al rilevatore, ma si tratta di una domanda evidentemente retorica. Rientrano in questa categoria anche i casi in cui il bambino inizia a svolgere l'azione correttamente e poi controlla l'operato dei compagni per una sicurezza personale.	Il bambino associa correttamente la scena raccontata all'immagine corrispondente, senza aiuti da parte del rilevatore o dei compagni.
B	Il bambino risponde al comando con il supporto extralinguistico del rilevatore, o chiede conferma a lui o ai compagni prima di svolgere l'azione (in questo caso non è possibile un'interpretazione univoca della risposta).	Il bambino associa correttamente la maggior parte delle scene raccontate alle immagini corrispondenti, eventualmente con aiuti da parte del rilevatore o dei compagni.
C	Il bambino non risponde al comando, o lo interpreta scorrettamente.	Il bambino non associa correttamente le scene raccontate alle immagini corrispondenti.

2.2.2 La rilevazione delle strategie comunicative

I dati circa questa competenza sono stati raccolti attraverso una prova che richiedeva ai bambini, suddivisi a coppie, di descrivere un'immagine senza farla vedere al rilevatore, utilizzando il più possibile la lingua straniera. Il compito del rilevatore consisteva nel cercare di riprodurre l'illustrazione su un foglio secondo le descrizioni fornite dai partecipanti.

La prova, proposta sotto forma di sfida-indovinello, favoriva dunque l'attivazione delle competenze del bambino sul piano sia delle strutture linguistiche sia delle strategie comunicative a disposizione per veicolare il messaggio anche di fronte ad un compito sfidante. Si è scelta dunque una modalità di rilevazione già ampiamente in uso nell'ambito della linguistica acquisizionale in questo caso adattata a bambini in età prescolare che apprendono una lingua straniera.

L'input fondamentale per questa prova era costituito da *prompt* visivi, ossia una serie di immagini mostrate ai bambini, la cui costruzione è stata realizzata con cura allo scopo di far emergere aspetti specifici della competenza linguistica e comunicativa (alcuni esempi sono riprodotti in appendice). Si è scelto di costruire *prompt* basati su scene statiche in modo da raccogliere principalmente dati sul sistema nominale (uso di aggettivi, sostantivi, singolare/plurale, preposizioni), presupponendo che l'esposizione linguistica avvenuta nei tre anni precedenti avesse condotto all'apprendimento di numerose parole semantiche e, probabilmente, all'interiorizzazione di alcuni aspetti grammaticali del sistema nominale.

Per favorire al massimo le possibilità di produzione linguistica dei bambini il *prompt* raffigurava oggetti differenziati per colore, dimensione e numero in modo da far emergere eventuali competenze del bambino in merito alla posizione dell'aggettivo in inglese e tedesco e alla marca del plurale.

Per la gestione della prova è stato redatto per i rilevatori un protocollo dettagliato, che prendeva spunto da un precedente lavoro di Pallotti e Ferrari (2008) adattandolo al contesto di lingua straniera. Le produzioni dei bambini sono state video-registrate ed esaminate in un secondo momento utilizzando una griglia di analisi (vedi Appendice A.1) contenente un elenco di possibili strategie comunicative organizzate secondo il noto modello tassonomico proposto da Tarone (per una versione aggiornata: Tarone, Swierzbis 2009), e corredata da un vademecum esplicativo per il rilevatore.

2.2.3 La rilevazione degli atti linguistici

L'interazione orale è un'abilità complessa che richiede la gestione simultanea di numerose sotto-abilità di carattere linguistico-comunicativo, cognitivo, conversazionale (comprendere ciò che viene richiesto, rispondere in modo pertinente e corretto, rispettare i turni di parola ecc.). Per queste ragioni lo sviluppo dell'interazione orale in lingua straniera nella scuola dell'infanzia non è ritenuto un obiettivo glottodidattico prioritario. Tuttavia, l'interazione si sviluppa anche a partire dall'utilizzo del linguaggio prefabbricato (vedi par. 1.1), ossia formule linguistiche non analizzate sul piano grammaticale, che i bambini memorizzano e riutilizzano in nuovi contesti comunicativi.

Partendo da questa constatazione si è deciso di focalizzare l'attenzione sulle capacità dei bambini di produrre alcuni atti linguistici di base utilizzando formule linguistiche per salutare, chiedere e dire il proprio nome, chiedere e dire l'età, chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze. La prova consisteva in un breve *role-play* in cui i partecipanti dovevano dialogare in lingua straniera con un pupazzo; il rilevatore guidava la conversazione suggerendo in italiano ai bambini cosa chiedere al pupazzo.

Va notato che gli atti linguistici su cui si è focalizzata l'attenzione sono indicati nel Quadro di Riferimento Europeo come traguardi per il livello A1, che secondo i documenti programmatici della scuola italiana deve essere raggiunto al termine della scuola primaria. È quindi interessante verificare se e in quale misura alcuni bambini del ciclo prescolare sono già in grado di produrre alcune di queste formule linguistiche.

Le interazioni, svoltesi a coppie, sono state videoregistrate ed in seguito analizzate utilizzando un'apposita griglia di rilevazione che consentiva di tracciare gli atti linguistici prodotti da ciascun bambino (vedi Appendice A.1). Gli enunciati sono stati poi categorizzati secondo la seguente legenda.

*Produzione di atti linguistici***Profilo** *Descrittori*

A	Il bambino produce l'atto linguistico richiesto in modo fluente e sostanzialmente corretto.
B	Il bambino produce l'atto linguistico con incertezze e/o imperfezioni (pronuncia, struttura della frase, uso di parole italiane).
C	Il bambino non produce l'atto linguistico richiesto.

2.3 Il campione

L'indagine è stata condotta in quattro scuole dell'infanzia (San Martino e Povo per la lingua inglese, Cles e Gardolo per la lingua tedesca). Nonostante la ricerca sul campo in contesto educativo non consenta di controllare tutte le variabili, la selezione delle scuole è avvenuta sulla base di quattro fattori che rappresentano le costanti degli ambienti scelti per la rilevazione:

- a. *continuità dell'esposizione alla lingua straniera* (almeno tre anni consecutivi);
- b. *consistenza dell'esposizione alla lingua* (almeno 100 ore all'anno);
- c. *continuità dell'insegnante* che propone la lingua straniera;
- d. *omogeneità del percorso formativo* degli insegnanti.

Nella prima fase della ricerca (2012-2013) le tre prove sono state somministrate ad un campione complessivo di 32 bambini frequentanti l'ultimo anno di scuola dell'infanzia. Nella seconda fase (2013-2014) si è estesa la somministrazione della prima prova (comprensione) ad un ulteriore gruppo di 88 bambini. Nel complesso, quindi si dispone di un campione di:

- a. 120 bambini per la prima prova (comprensione), che si è rivelata la più facilmente attuabile ed estendibile su larga scala, per ragioni non solo logistico-organizzative ma anche scientifiche, dal momento che la ricezione precede la produzione in termini acquisizionali, e dunque la prima può essere rilevata in tutti i bambini esposti per un lungo periodo alla lingua straniera;
- b. 32 bambini per la seconda e la terza prova (rispettivamente, strategie comunicative e atti linguistici); in questo caso si è ritenuto opportuno scegliere un approccio più qualitativo, somministrando le prove solo ad un gruppo di bambini che da un'osservazione preliminare erano risultati già pronti a produrre lingua; anche in questo caso le ragioni della scelta non sono solo legate alla complessità di somministrazione delle prove di produzione, ma soprattutto al rispetto dei tempi di sviluppo dell'interlingua del bambino.

Nonostante l'entità del campione non consenta ancora generalizzazioni, i dati qui presentati possono aiutare a comprendere alcuni benefici dell'e-

sposizione alla lingua straniera in un gruppo di bambini numericamente non trascurabile. L'impianto di ricerca messo a punto è inoltre replicabile, la qual cosa consentirà in futuro di ampliare ulteriormente l'entità del campione.

3 I risultati della ricerca

In questo paragrafo si presentano e discutono i risultati della ricerca per ciascuno dei tre focus di rilevazione, analizzati sul piano sia quantitativo sia qualitativo. Si concluderà la sezione con alcune implicazioni per la ricerca e la pratica glottodidattica in merito alla sensibilizzazione linguistica nel ciclo prescolare.

3.1 La comprensione

Per quanto riguarda la comprensione del racconto, come si evince dal grafico 1, dopo aver ascoltato la storia quasi tutti i bambini sono stati in grado di disporre nell'ordine corretto le immagini raffiguranti le sequenze narrative. L'83% del campione, infatti, rientra nel profilo A, avendo associato correttamente le scene raccontate alle immagini senza supporto da parte del rilevatore; solo il 7% dei bambini, invece, non ha svolto il compito correttamente.

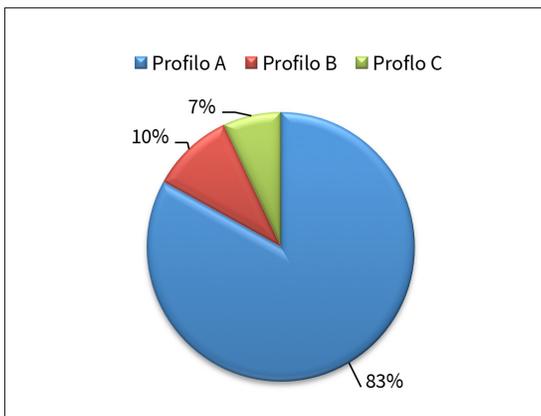


Grafico 1. Ricostruzione delle sequenze narrative

I dati sono da interpretare positivamente, soprattutto se si considera che il racconto utilizzato non era un testo a scrittura controllata pensato per alunni italiani che apprendono le lingue straniere, bensì una storia ideata

per bambini madrelingua,³ che quindi presentava anche alcuni elementi di complessità linguistica.

In questa prova, inoltre, non si sono rilevate differenze significative tra i bambini che avevano ascoltato la storia in inglese e quelli che avevano svolto l'attività in tedesco. Questo suggerisce che l'ottimo livello di comprensione di storie costituisca un dato generalizzato che prescinde dalla lingua di esposizione.

Per quanto riguarda, invece, la comprensione di comandi impartiti in lingua straniera, il grafico 2 evidenzia che oltre la metà dei bambini (58%) ha saputo svolgere fisicamente i comandi senza la necessità di un intervento di sostegno extralinguistico da parte del rilevatore (profilo A). Va considerato, comunque, positivamente anche il 28% del campione che, pur avendo avuto bisogno di maggiori conferme non linguistiche da parte del rilevatore o dei compagni, è riuscito in ogni caso a portare a termine il compito facendo leva sugli indizi non verbali forniti. Nel complesso, dunque, l'86% dei bambini ha dimostrato di saper comprendere – con o senza un sostegno extralinguistico – una serie di comandi in lingua straniera.

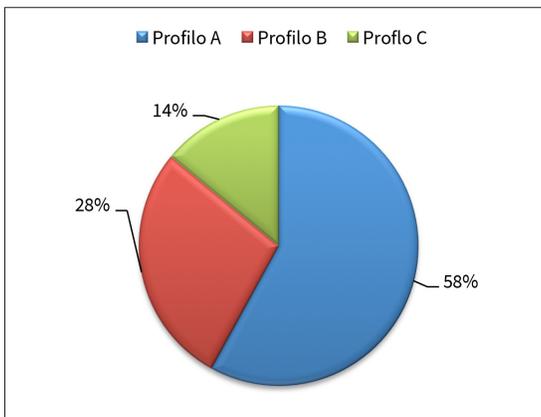


Grafico 2. Risposta fisica a comandi (costruzione di materiali)

Se analizziamo le performance dei due sotto-campioni (inglese e tedesco), notiamo che mentre nella tornata di rilevazioni del 2013 il gruppo di tedesco aveva ottenuto una performance di oltre 10 punti percentuali superiore al campione di inglese, nelle rilevazioni del 2014 la situazione risulta invertita, con il gruppo d'inglese che ottiene un risultato superiore di 8 punti al campione di tedesco. Pur con alcune differenze di distribuzione delle performance nei profili A e B, in generale si nota che in entrambi i gruppi

³ Si è utilizzata la storia della tradizione anglosassone *There was an old lady*, nella versione illustrata da Simms Taback, tradotta anche in tedesco dalle collaboratrici dell'Ufficio Infanzia della Provincia Autonoma di Trento.

circa l'85% dei bambini è risultato in grado di comprendere comandi in lingua straniera, con o senza supporto extralinguistico.

La comparazione tra i due campioni suggerisce, quindi, che anche in questo caso la qualità della performance prescinda dalla lingua in cui sono stati impartiti i comandi. Nell'interpretare i risultati è comunque sempre opportuno considerare alcune limitazioni intrinseche alle rilevazioni *hic et nunc*, in quanto la prestazione del bambino può essere soggetta a variabili esterne, quali stanchezza, distrazione, rumore ambientale ecc. (vedi par. 1.2.2).

Analizzando la relazione tra le risposte dei partecipanti e il tipo di comando impartito è emerso che le consegne riguardanti l'individuazione di colori e parti del corpo sono risultate di più immediata comprensione; viceversa altri comandi presentavano un grado maggiore di difficoltà, soprattutto quando si richiedeva di svolgere attività diverse dalla colorazione (prendere un oggetto, disegnare il cappello ecc.). Nel complesso, i dati suggeriscono comunque che a seguito di una costante esposizione alla lingua straniera quasi tutti i bambini abbiano interiorizzato perlomeno alcune semplici consegne, e una parte consistente di loro sia in grado di decodificare anche comandi più complessi (facendo eventualmente leva anche su indizi extralinguistici).

Nell'interpretare questi risultati è opportuno evidenziare che la capacità dei bambini di rispondere a comandi legati alla costruzione di materiali dipende in larga misura dal tipo di input offerto durante l'esposizione alla lingua straniera. Talvolta accade che nella didattica quotidiana le attività di colorazione, disegno, manipolazione non vengano pienamente sfruttate per offrire input in lingua straniera, e questo può aver avuto ricadute negative sulla familiarità di alcuni comandi, e più in generale sull'abitudine di alcuni bambini a svolgere attività manipolative in un'altra lingua. In altri termini, non può essere sottovalutato il ruolo che la metodologia glottodidattica può giocare nella capacità di svolgere una prova come quella proposta nella presente ricerca.

I dati finora discussi riguardano la performance del campione rispetto a agli obiettivi della prova (costruire i materiali, riordinare le sequenze narrative ecc.). È interessante notare, però, che in molti casi le reazioni spontanee dei bambini sono andate ben oltre lo svolgimento del compito assegnato: sia nella fase di ascolto della storia sia durante le attività di risposta fisica ai comandi si sono infatti registrate produzioni non sollecitate, che sono una spia importante del grado di interiorizzazione della lingua da parte del bambino. Tra le produzioni osservate riportiamo le seguenti:

- a. *anticipazione dei nomi degli animali* presenti nelle illustrazioni del libro, che venivano pronunciati da alcuni bambini prima ancora che il rilevatore li nominasse;
- b. *casi di verbalizzazione*, ossia descrizione di ciò che era raffigurato nelle illustrazioni (ad esempio: «die Spinne mangia la mosca»);

- c. *commenti spontanei* (ad esempio: «lo sapevo che la strega scoppiava come die Luftballoon!»);
- d. *esempi di 'linguaggio interiore'*, ossia l'uso della lingua per parlare fra sé e sé (mentre colora un bambino dice «io lo faccio *red*»; mentre sta per ritagliare una tessera un compagno dice «io adesso taglio die Muh»);
- e. *traduzione spontanea verso lingua materna*, talvolta per richiedere conferma di comprensione, ma in altri casi anche solo con funzione di auto-rassicurazione (ad esempio, dopo aver compreso di dover colorare la borsa della strega, un bambino afferma tra sé e sé: «Die tasche è la borsa»);
- f. *uso della mescolanza di codici con funzione interattiva*, per esprimere:
 - richieste di conferma: «è questo *gelb?*», «tutto *gelb?*», «Die Tasche... cos'è? L'ombrello?», «Black?»;
 - risposte a domande dirette formulate dal rilevatore: Rilevatore: «*Seid ihr fertig?*», Bambino: «Io ho ancora un capello e finisco...*ja!*»;
 - risposte negative al comando: «*Nein*, io *schlafen*»;
 - esclamazioni: «*Ach so?*».

3.2 Le strategie comunicative

Il bambino monolingue, una volta acquisita la lingua materna, non ha bisogno di sforzarsi eccessivamente per farsi capire, perché ormai condivide con i suoi interlocutori gran parte dei significati di quel codice verbale. Il bambino che viene accostato ad una lingua straniera, invece, si trova a dover sviluppare e affinare una serie di strategie per capire e farsi capire, che lo rendono molto più flessibile e intuitivo sul piano comunicativo rispetto ad un monolingue. Le strategie comunicative sono, inoltre, alla base di un successivo e più completo sviluppo delle abilità produttive. Per queste ragioni si è ritenuto opportuno cercare di comprendere se in quale misura un gruppo di bambino a contatto prolungato con la lingua straniera avesse sviluppato strategie comunicative.

Per i motivi sopra indicati (vedi par. 2.2) questa parte della rilevazione è stata circoscritta ad un gruppo di 32 bambini che dalle osservazioni preliminari condotte dagli insegnanti stavano già tentando le prime produzioni in lingua straniera.

Il primo dato interessante da evidenziare riguarda l'utilizzo medio di strategie per ciascun bambino. L'analisi condotta rileva infatti che solo 3 partecipanti non hanno utilizzato alcuna strategia comunicativa per lo svolgimento della prova. La quasi totalità del campione, invece, ha attivato un numero di strategie variabile da 1 a 6. La media di strategie per bambino è pari a 2,8. Rispetto al dato complessivo, il sotto-campione di inglese è risultato più 'strategico' di quello di tedesco; il primo infatti ha utilizzato

mediamente 3,35 strategie, contro le 2,45 utilizzate dal secondo.

Come riportato nel grafico 3, le strategie più utilizzate rientrano nella categoria del *transfer* (68%), anche se un bambino su tre usa anche la parafrasi (31%). È interessante notare come le strategie di evitamento, che consistono nell'interrompere la conversazione o cambiare argomento per non affrontare una difficoltà, non sono state quasi mai utilizzate; questo aspetto suggerisce non solo che la prova è stata gradita, ma anche che in generale l'approccio dei bambini alla lingua straniera è stato positivo, al punto da accettare anche sfide comunicative come quella proposta in sede di rilevazione.

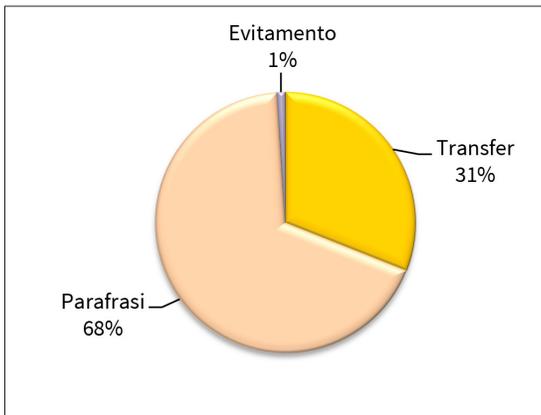


Grafico 3. Strategie comunicative utilizzate dai bambini (1)

Parafraresi, *transfer* ed evitamento sono macro-categorie all'interno delle quali si collocano strategie molto diverse tra loro (rimandiamo alla scheda di osservazione in appendice per una visione d'insieme della tassonomia utilizzata). È opportuno, quindi, analizzare nel dettaglio le specifiche strategie attivate dai bambini, che sintetizziamo nel grafico 4.

Come emerge dalla distribuzione dei risultati, la mescolanza di codici (italiano e lingua straniera) costituisce di gran lunga la strategia più utilizzata, assieme ad altre strategie di *transfer* linguistico (italianizzazione, traduzione letterale, invenzione di parole).

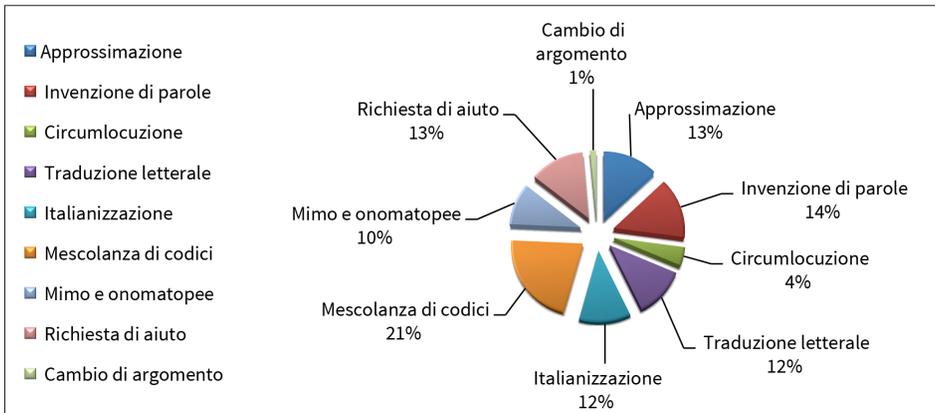


Grafico 4. Strategie comunicative utilizzate dai bambini (2)

Nella filosofia della sensibilizzazione linguistica, attenta ai processi cognitivi e linguistici sottostanti l'apprendimento delle lingue in tenera età, queste strategie comunicative devono essere interpretate non come comportamenti scorretti bensì come caratteristiche prettamente evolutive dei bambini esposti a più lingue. Queste strategie, infatti:

- a. *costituiscono un tratto tipico degli apprendenti in età prescolare*: i bambini monolingui, ad esempio, nei primi anni di vita utilizzano in modo integrato i linguaggi verbale e gestuale;
- b. *si ritrovano di norma nelle produzioni dei cosiddetti 'bilingui precoci'*, i quali nelle fasi iniziali di acquisizione linguistica manifestano scarsa consapevolezza dei codici comunicativi utilizzati, mescolando frequentemente le due lingue in fase di acquisizione;
- c. *dipendono anche dal fatto che nei primissimi anni di vita i bambini ritengono la funzione comunicativa prioritaria rispetto al codice/mezzo comunicativo*: per raggiungere un obiettivo, infatti, utilizzano tutti i linguaggi a disposizione.

Come è stato spesso ribadito dalla ricerca glottodidattica, non c'è dunque da preoccuparsi se i bambini mescolano i codici, inventano parole, traducono letteralmente; al contrario, questi fenomeni transitori costituiscono la spia di un corretto sviluppo della lingua straniera, che deve passare anche attraverso fenomeni di 'creatività linguistica'.

La scelta delle strategie da attivare non è stata omogenea nei due sottocampioni (tedesco e inglese). Per quanto riguarda la parafrasi, il gruppo di inglese risulta utilizzare maggiormente l'approssimazione, mentre entrambi i gruppi attivano quasi nella stessa misura le strategie di invenzione di parole.

In riferimento al *transfer* si nota come il sotto-campione di inglese faccia largo uso non solo della traduzione letterale (che invece non viene mai utilizzata dal gruppo di tedesco) ma anche dell'italianizzazione. Entrambi i gruppi invece utilizzano nella stessa misura la mescolanza di codici, mentre l'uso strategico del mimo e delle onomatopree viene effettuato quasi esclusivamente dal gruppo di tedesco.

La differenza di distribuzione dei dati all'interno dei due sotto-campioni è di difficile interpretazione, in quanto l'attivazione o meno di certe strategie comunicative rientra nella sfera della soggettività del bambino. Tuttavia, in alcuni casi è ipotizzabile che l'utilizzo di una certa strategia sia favorito dalle caratteristiche tipologiche della lingua stessa; ad esempio l'inglese, lingua morfologicamente povera e con una struttura sillabica peculiare, con frequenti terminazioni in consonante (la quasi totalità delle sillabe segue le strutture CVC, CCVC, CVCC, come in 'cat', 'flat', 'fast'), potrebbe favorire l'attivazione di strategie di italianizzazione; molti bambini notano infatti che le sillabe inglesi terminano quasi sempre per consonante e per coniare nuove parole in inglese tendono perciò ad eliminare la vocale finale di una parola italiana. Questa strategia è meno applicabile al tedesco, che ha una ricchezza morfologica tale per cui la stessa parola si può sentire in forme diverse a seconda del contesto grammaticale. Viceversa, proprio per questa ragione è probabile che i bambini esposti al tedesco, per rafforzare il messaggio comunicativo, utilizzino maggiormente altre strategie, come il mimo e le onomatopree.

Nel complesso, dunque, il campione analizzato dimostra di aver sviluppato alcune strategie per comunicare in lingua straniera, sebbene la loro distribuzione non sia uniforme. Questo dato suggerisce che l'accostamento ad una lingua non materna fin dalla più tenera età allarghi il repertorio di strategie del bambino, con effetti positivi anche sull'efficacia della comunicazione.

Entrando nel merito delle parole e delle espressioni pronunciate dai partecipanti possiamo notare alcuni aspetti interessanti sul piano più strettamente linguistico. Molti bambini producono principalmente olofrasi ('cat', 'grey'), attraversando quindi in lingua straniera una fase che fa parte anche del percorso di acquisizione della lingua materna. Tuttavia, si sono riscontrati diversi casi in cui i bambini superano la fase dell'olofrase, arrivando a produrre anche:

- a. *gruppi nominali semplici*: 'two chairs', 'a bottle', 'yellow moon';
- b. *sequenze di gruppi nominali semplici*: 'the rabbit... grey dress, pink and white, and a brown bear, scissors and book';
- c. *gruppi nominali più complessi*: 'his hair black', 'a water rain', 'a girl sleeping to bed'.

Piuttosto frequente è stato l'uso di enunciati mistilingui, come ad esempio: «adesso vedo a car... no, a carrot», «two cat, non three!», «due di

Katze... grau, no schwarz» ecc. Di norma tale mescolanza avviene in modo spontaneo, dal momento che non sempre i bambini di 4-5 anni hanno piena coscienza dei codici che stanno utilizzando, essendo più interessati a trasmettere un messaggio efficace. Tuttavia, si sono registrati anche casi in cui i bambini acquistano coscienza delle differenze di codice nel momento in cui questo viene espressamente indicato dal rilevatore.⁴ Va infine rilevato che la mescolanza linguistica investe *tutti* i codici verbali a disposizione del soggetto: a questo proposito si è rilevato che una bambina, non ricordando il termine 'barca' in tedesco e sapendo di non poter parlare italiano, è ricorsa al dialetto trentino 'germanizzando' la parola con l'articolo 'die'.

Tutti questi esempi segnalano da una parte la creatività linguistica dei bambini osservati dall'altro l'esistenza di un processo di apprendimento della lingua straniera che segue fasi in parte simili a quelle già percorse per l'acquisizione della lingua materna e in parte diverse e peculiari.

3.3 Gli atti linguistici

Al gruppo di 32 bambini sopra descritto è stata somministrata anche una terza prova allo scopo di verificare se e in quale misura fossero in grado di produrre alcuni atti linguistici all'interno di una situazione dialogica utilizzando alcune formule linguistiche tipiche dell'interazione orale al livello A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo per le Lingue.

Come si può osservare nel grafico 5, nel complesso un terzo del campione (Profilo A) è riuscito a utilizzare correttamente le formule linguistiche appropriate per interagire (salutare; chiedere e dire il proprio nome; chiedere e dire come si sta; chiedere e dire l'età; chiedere e dare informazioni su gusti e preferenze); un altro terzo (Profilo B) ha utilizzato formule solo parzialmente corrette o ha ricevuto suggerimenti del rilevatore, e infine nei rimanenti casi (Profilo C) non sono state prodotte le formule linguistiche richieste.

⁴ In un caso il rilevatore aveva iniziato a spiegare ai bambini che la regola del gioco richiedeva il non utilizzo dell'italiano, ma ancor prima che l'adulto completasse la regola dicendo che era necessario l'uso del tedesco, un bambino ha esclamato 'ja!', dimostrando di aver compreso la distinzione tra i due codici; il compagno ha dunque esclamato «ja! Che bello! Ja!», ma a quel punto il primo bambino si è rivolto al compagno rimproverandolo: «Però hai appena parlato in italiano!».

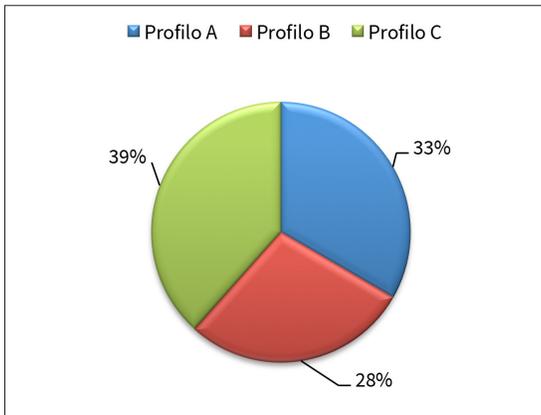


Grafico 5. Produzione di atti linguistici

Questi dati appaiono interessanti soprattutto se si tiene presente quanto si è detto riguardo la complessità dell'abilità d'interazione in lingua straniera e l'inopportunità di forzarla con bambini in età prescolare (vedi par. 2.3). Infatti, se si considerano nel complesso i bambini che hanno prodotto in qualche misura formule linguistiche, accorpando i dati dei profili A e B notiamo che nei 2/3 del campione la performance si avvicina a quanto richiesto dal Quadro Europeo a conclusione del livello A1.

Il 61% dei bambini, infatti, «*interagisce in modo semplice se l'interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente certe cose e aiuta a formulare ciò che cerca di dire. Riesce a porre e a rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati*». Ovviamente questa osservazione è circoscrivibile alla sola prova effettuata e non si può estendere a tutte le situazioni comunicative previste dal Quadro per il livello A1. È comunque interessante notare che i bambini osservati posseggono alcuni prerequisiti importanti e sono già nella direzione corretta per sviluppare l'abilità d'interazione equiparabile al livello A1.

Dal quadro generale è poi possibile giungere ad un'analisi più approfondita di quali atti comunicativi siano stati prodotti con più facilità. L'analisi condotta suggerisce che:

- a. *esista un nucleo di atti linguistici padroneggiati da quasi tutti i bambini senza eccessive difficoltà; tra questi spiccano 'salutare' e 'dire il proprio nome', che sono prodotti senza ostacoli dalla totalità dei bambini; a questi si aggiungono altri tre atti comunicativi che oltre l'80% del campione riesce a produrre, seppur in svariati casi con il sostegno del rilevatore: 'chiedere il nome', 'dire l'età' e 'dare informazioni su gusti personali';*
- b. *vi sia poi un nucleo di atti linguistici che sono stati realizzati solo su sollecitazione del rilevatore oppure non sono stati affatto prodotti*

dai bambini nonostante gli stimoli ricevuti; tra questi ritroviamo 'chiedere come va', 'chiedere l'età', 'chiedere informazioni su gusti personali'.

Non si rilevano differenze significative tra i sotto-gruppi di tedesco e inglese. Analizzando la distribuzione delle percentuali di produzione di ciascun atto comunicativo all'interno dei due sotto-campioni si nota che in qualche caso un gruppo risulta aver svolto più correttamente dell'altro un certo atto comunicativo (ad esempio, il sotto-campione di tedesco è riuscito meglio nel dire il proprio nome, mentre il gruppo di inglese ha dato informazioni sui propri gusti personali in modo più corretto o spontaneo). Tuttavia, si tratta di differenze minimali, che non contraddicono le linee di tendenza indicate sopra nei punti a) e b).

Nel cercare di offrire una chiave interpretativa di quanto indicato al punto b) è opportuno ricordare che gli atti comunicativi realizzano funzioni comunicative più generali, le quali seguono in lingua materna alcune fasi di sviluppo. Secondo il modello di Halliday, che traccia la comparsa e la maturazione delle varie funzioni comunicative in chiave evolutiva, le funzioni più usate dai bambini di 4-5 anni sono quelle strumentale, regolativa e personale; la funzione interattiva inizia a manifestarsi in questa fascia d'età, ma nella relazione con l'adulto spesso il bambino si trova in una posizione reattiva, rispondendo alle domande che gli vengono poste ('come stai?', 'come ti senti oggi?', 'hai fame?') e molto più raramente formulando lui stesso questo tipo di domande (per un approfondimento: Dalloiso 2009).

Queste considerazioni risultano utili per interpretare la difficoltà dei partecipanti a realizzare alcuni atti linguistici; la linea di tendenza indicata al punto b), dunque, sembra in realtà essere in sintonia con la competenza funzionale in lingua materna posseduta anche in lingua materna dai bambini in età prescolare.

La prova d'interazione, essendo molto strutturata, ha probabilmente lasciato meno spazio all'utilizzo spontaneo della lingua straniera da parte dei partecipanti. Rispetto alle altre prove, infatti, si è registrato un numero inferiore di 'episodi linguistici' significativi.

Ciò nonostante, in alcuni casi si sono ritrovati esempi di utilizzo interattivo della lingua (o delle lingue) a disposizione dei bambini; in particolare si sono registrati esempi di traduzione dalla lingua straniera a quella materna, principalmente a scopo di conferma, e anche esempi di ripetizione di quanto formulato dal rilevatore.

Il dialogo previsto dalla prova era costruito allo scopo di elicitar il linguaggio formulaico dei bambini; un dato interessante da rilevare a questo proposito è che alcuni partecipanti hanno fatto uso di altre formule linguistiche non previste dalla prova, come ad esempio: 'Thank you', 'I'm ready', 'Auf Wiedersehen' e 'Guten Appetit'. Questo dato appare interessante perché conferma l'importanza del linguaggio prefabbricato nell'appren-

dimento della lingua straniera, e dunque risulta opportuna una riflessione su quali strumenti di rilevazione utilizzare in futuro per cogliere questa peculiarità dell'acquisizione linguistica in tenera età nel contesto educativo prescolare.

4 Considerazioni conclusive

In questo paragrafo conclusivo vorremmo discutere alcune possibili implicazioni della presente ricerca per coloro che promuovono la sensibilizzazione linguistica nel ciclo prescolare.

I dati relativi alla prova di comprensione orale suggeriscono l'opportunità di continuare ad assegnare uno spazio prioritario a questa abilità nei programmi di esposizione alla lingua straniera nella scuola dell'infanzia. I risultati, infatti, mostrano che a conclusione del triennio la maggior parte dei bambini osservati riesce a comprendere svariati input in lingua straniera. In una prospettiva futura sarebbe opportuno pianificare un programma di potenziamento della comprensione orale attraverso il contatto con diverse tipologie testuali e funzioni comunicative. I dati della presente ricerca, infatti, suggeriscono che i bambini sanno comprendere testi narrativi e input basati sulla funzione regolativa della lingua, ma una pianificazione attenta delle attività didattiche può portarli a comprendere anche altre tipologie di testi e funzioni comunicative.

Per quanto riguarda la prova di produzione, pur tenendo presente che la ricerca glottodidattica sconsiglia di forzare i bambini a parlare in lingua straniera, sarebbe comunque opportuno introdurre gradualmente anche attività più sfidanti sul piano comunicativo, come quelle utilizzate per questa ricerca, con l'obiettivo di stimolare i bambini a espandere e affinare il proprio bagaglio di strategie comunicative. Si getteranno così le basi per un corretto sviluppo della abilità orali produttive, che costituiscono una finalità propria della scuola primaria e secondaria.

In riferimento all'interazione i dati di questa indagine mostrano che alcuni bambini sono già pronti a tentare le prime produzioni. Se da un lato non è consigliabile introdurre in modo sistematico attività che obbligano tutti i bambini a produrre lingua, si potrebbero utilizzare maggiormente e in modo progressivo tecniche di sollecitazione linguistica, ossia strategie che possono essere applicate nel corso delle normali attività educative per offrire ai bambini occasioni aggiuntive per usare la lingua straniera, qualora si sentano pronti. Tra le strategie possibili ricordiamo, a titolo esemplificativo (Daloiso 2009):

- a. *il decision-making*: per promuovere l'uso della lingua durante le attività più manipolative, come colorare, disegnare e ritagliare, si può evitare di distribuire tutti i materiali necessari per l'attività, e fare in modo che l'allievo sia posto in condizione di dover chiedere

- il materiale di cui ha bisogno (un pennarello, le forbici, un foglio, una matita ecc.). Ciascun bambino potrà richiedere il materiale necessario utilizzando il linguaggio che preferisce, inclusa la gestualità, ma coloro che si sentono pronti a produrre lingua avranno l'occasione di esprimersi;
- b. *la produzione di frasi sospese*: quando hanno superato le prime fasi di esposizione alla lingua i bambini sono spesso in grado di anticipare l'input dell'adulto sulla base di strategie inferenziali e routine linguistiche ormai consolidate. Per questa ragione, l'insegnante può far leva sulle capacità anticipatorie dei bambini producendo frasi sospese, o interrompendo improvvisamente una routine linguistica, in modo da sollecitare gli allievi al completamento degli enunciati;
 - c. *l'errore intenzionale*: una tecnica analoga a quella precedente consiste nel commettere errori volontari, che i bambini amano correggere potendo far leva su abilità in lingua straniera consolidate. La strategia dell'errore intenzionale, tuttavia, dà per presupposto un livello minimo di competenza linguistica, e deve perciò essere utilizzata avendo coscienza di quali aspetti della lingua sono ormai entrati a far parte della competenza comunicativa dei bambini.

In conclusione, nella nostra visione la messa a punto di strumenti per una rilevazione il più possibile sistematica e su larga scala delle competenze maturate dai bambini esposti a programmi di sensibilizzazione linguistica risulta fondamentale per il proseguimento della ricerca glottodidattica su questo tema. I risultati delle rilevazioni possono, infatti, offrire dati importanti per comprendere l'efficacia degli impianti metodologici ed indirizzare l'ideazione e la sperimentazione di strategie innovative. Non da ultimo, la ricerca empirica su questo argomento consente anche di formulare nuove ipotesi teoriche sul processo di apprendimento delle lingue in tenera età in contesto educativo.

Appendice

A.1. Griglia di rilevazione della comprensione orale (lingua inglese)

a) Risposta a comandi (costruzione di materiali)

Numero bambino →	1				2			
(1) comprende i seguenti comandi	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni
(1.1.a) Take the red crayon from the box	x				x			
(1.1 b) and colour the witch's hair.		x			x			
(1.2 a) Take the yellow crayon		x			x			
(1.2 b) and colour the bag.			x			x		
(1.3 a) Take the pink crayon	x				x			
(1.3 b) and colour the witch's face	x				x			
[...]								

b) Ricostruzione di sequenze narrative

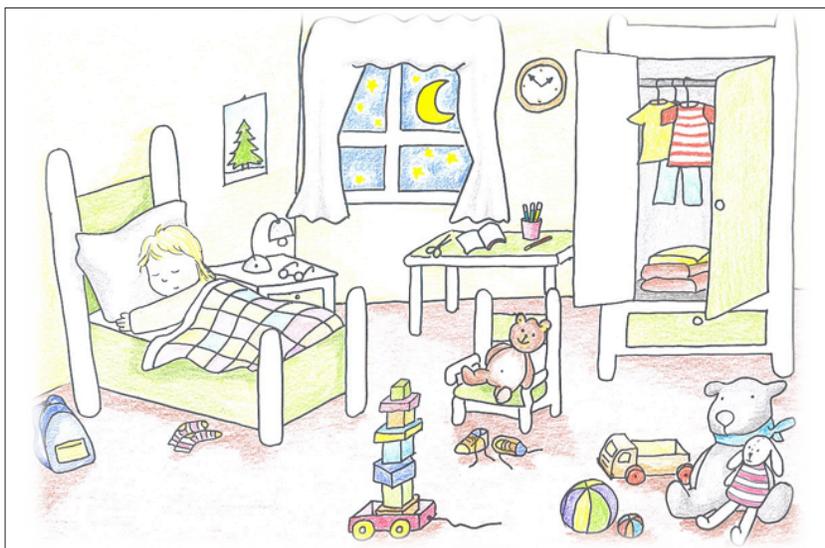
Numero bambino →								
Associa l'immagine alla sequenza narrativa corretta	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni	A	B	C	Note, dubbi, osservazioni
SEQUENZA 1 →	x				x			
SEQUENZA 2 →	x					x		
SEQUENZA 3 →	x					x		
[...]								

A.2. Griglia di analisi delle strategie comunicative

Strategia comunicativa	Bambino A		Bambino B	
	Presenza	Annotazioni	Presenza	Annotazioni
PARAFRASI				
Approssimazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Invenzione di parole	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Circumlocuzione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
TRANSFER				
Traduzione letterale	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Italianizzazione	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Mescolanza di codici	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Mimo e onomatopee	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
Richiesta di aiuto	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	
EVITAMENTO				
Cambio di argomento	<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no		<input type="checkbox"/> sì <input type="checkbox"/> no	

A.3. Griglia di rilevazione degli atti comunicativi

(3) Il bambino è in grado di:	Bambino A			Bambino B			Note
	A	B	C	A	B	C	
(3.1) Salutare	x				x		
Chiedere il nome		x		x	x		
Dire il nome		x				x	
Chiedere come va	x					x	
Dire come sta		x			x		
[...]							

A.4. Esempi di *prompt* visivi per elicitare la produzione orale

Bibliografia

- Balboni, P.E. (a cura di) (1999). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (2007). «Teoria ed epistemologia della glottodidattica per l'infanzia». *Annali di Ca' Foscari*, 44 (1).
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2015). «La neuropsicolinguistica». In: Daloiso, M. (a cura di), *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue: Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Knudsen, E.I. (2004). «Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16.
- Goswami, U. (2004). «Neuroscience and Education». *British Journal of Educational Psychology*, 74.
- Gullberg, M.; Indefrey, P. (eds.) (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base: Aspetti teorici e metodologici*. Milano: Guerini.
- Mukerjee, A.; Guha, P. (2007). «Baby's Day Out: Attentive Vision for Language Acquisition from Pre-Linguistic Concepts». *Proceedings on 4th Workshop on Attention in Cognitive System*. Hyderabad: Springer.
- Munakata, Y.; Casey, B.J.; Diamond, A. (2004). «Developmental Cognitive Neuroscience: Progress and Potential». *Trends in Cognitive Neuroscience*, 8(3).
- Pallotti, G; Ferrari, S. (2008). *Osservare l'interlingua: Una procedura sistematica per la valutazione delle competenze in italiano L2* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.comune-modena.it/memo> (2015-04-15).
- Pintarelli, M.; Porcelli, G.; Rosas, A. (2004). *Educare alla pluralità linguistica: L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia Autonoma.
- Porcelli, G.; Balboni, P.E. (1992). *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*. Brescia: La Scuola.
- Pourquie, M. (2013). «Neuropsycholinguistics 40 Years After the Appearance of the Term». *Revue de Neuropsychologie*, 5 (1).
- Ricci Garotti, F.; Stoppini, L. (2010). *L'acquisizione della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra.

- Shibata Perera, N. (2001). «The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition». *Bilingual Research Journal*, 25(3).
- Sisti, F. (ed.) (2002). *The Magic Line - Li.Re.Mar. - L'inglese online nella scuola dell'infanzia*. Roma: Anicia.
- Sisti, F. (2010). *Studi di glottodidattica per la formazione primaria*. Roma: Multidea.
- Tarone, E; Swierzbis, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Titone, R. (1978). *Progetto speciale per l'introduzione delle lingue straniere nella scuola elementare*. Firenze: Le Monnier.
- Titone, R. (1990). *La lingua straniera nella scuola elementare: Una guida didattica*. Roma: Armando.

La mediazione interlinguistica ed interculturale

Competenze comunicative interculturali, tecniche e strategie dei mediatori

Valeria Tonioli
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Annalisa Brichese
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In the study, we propose a cross-disciplinary approach to the multi-faceted nature of intercultural and interlinguistic mediation in Italy. Subsequently, we present a series of competences that mediators should have in order to carry out mediation. Competences are exposed starting from Sciences that constitute mediation according to our specific field of research, language education. They include: a linguistic competence, an extralinguistic competence and an interpersonal competence. Starting from the concept of communicative competence, we try to define techniques and strategies of mediation according to the proposal of the Venetian school. As a conclusion, we present a detailed list of techniques and strategies used by mediators in a mediation's session.

Sommario 1 La mediazione interlinguistica ed interculturale. – 1.2 La mediazione: una proposta transdisciplinare. – 2 Le competenze dei mediatori. – 2.1 Saper facilitare la comunicazione tra culture diverse: la competenza comunicativa. – 2.2 Saper impiegare diverse tecniche e strategie. – 3 Le strategie e le tecniche del mediatore interlinguistico ed interculturale. – 3.1 Tecniche e strategie di mediazione. – 3.2 Strategie di mediazione. – 3.3 Tecniche di mediazione. – 4 Conclusioni.

Keywords Intercultural mediation. Intercultural communication. Interpreting.

1 La mediazione interlinguistica ed interculturale

1.1 Filoni d'indagine e teorie di riferimento sulla mediazione

Le ricerche nel campo della mediazione sono in costante evoluzione poiché, come spiega Riccardi (in Antonini 2014, p. 8), «i fenomeni massicci di immigrazione verso il nostro Paese richiedono con pressante urgenza nuove forme d'interpretazione e di mediazione linguistica e culturale, di figure professionali attive nelle strutture sociali».

L'articolo è stato concepito unitariamente dalle due autrici. Nella stesura, i parr. 1.1, 1.2, 2.1 sono stati redatti da Tonioli, i parr. 2.2, 3.1, 3.2, 3.3 sono stati redatti da Brichese.

I due principali filoni d'indagine (cfr. Gavioli 2009) sul tema sono i seguenti:

- un primo approccio che fa riferimento agli studi scientifici legati all'interpretazione e alle scienze del linguaggio;
- un secondo approccio, maturato nell'ambito culturale ed interculturale proprio degli studi di antropologia, sociologia e pedagogia.

In virtù di tali approcci diversi, il panorama italiano si presenta estremamente eterogeneo attorno al concetto stesso di mediazione.

Anche per quanto concerne la normativa di riferimento, nonostante siano presenti alcune leggi a livello nazionale e regionale (per i riferimenti si veda tra tanti Casadei Franceschetti 2009; Cnel 2009), la sua attività non è ancora stata riconosciuta ufficialmente come una professione.

Il panorama relativo alla mediazione si presenta, così, disomogeneo ed ha portato:

- ad una proposta transdisciplinare di uniformazione relativa allo studio della mediazione (vedi par. 1.2);
- alla definizione di un profilo uniforme di mediatore in cui siano indicati le competenze ed i percorsi formativi caratterizzanti la sua professione.

Per questa ragione, nei paragrafi seguenti, verranno presentate le competenze del mediatore interlinguistico ed interculturale e, in particolare, degli studi della scuola veneziana. La proposta include una definizione delle strategie, tecniche e metodologie che caratterizzano le attività del mediatore all'interno di una sessione di mediazione (vedi par. 2).

All'interno della nostro contributo ci riferiremo alla mediazione con l'espressione *interlinguistica ed interculturale*, adottando la soluzione proposta da Gavioli (2009) e Luatti (2011), poiché ci pare una sintesi efficace dell'attività di interpretazione linguistica e interculturale che debba svolgere il mediatore.

1.2 La mediazione: una proposta transdisciplinare

Se prendiamo in considerazione le diverse normative nazionali e le indicazioni fornite dai due diversi filoni di indagine, possiamo riassumere i differenti punti di vista affermando che il mediatore per svolgere i suoi compiti deve:

- saper facilitare tra culture diverse;
- saper usare lingue differenti, conoscendone aspetti verbali e non verbali;
- saper ricontestualizzare i messaggi trasmessi dagli interlocutori al fine di renderli comprensibili da parte di tutti i partecipanti;

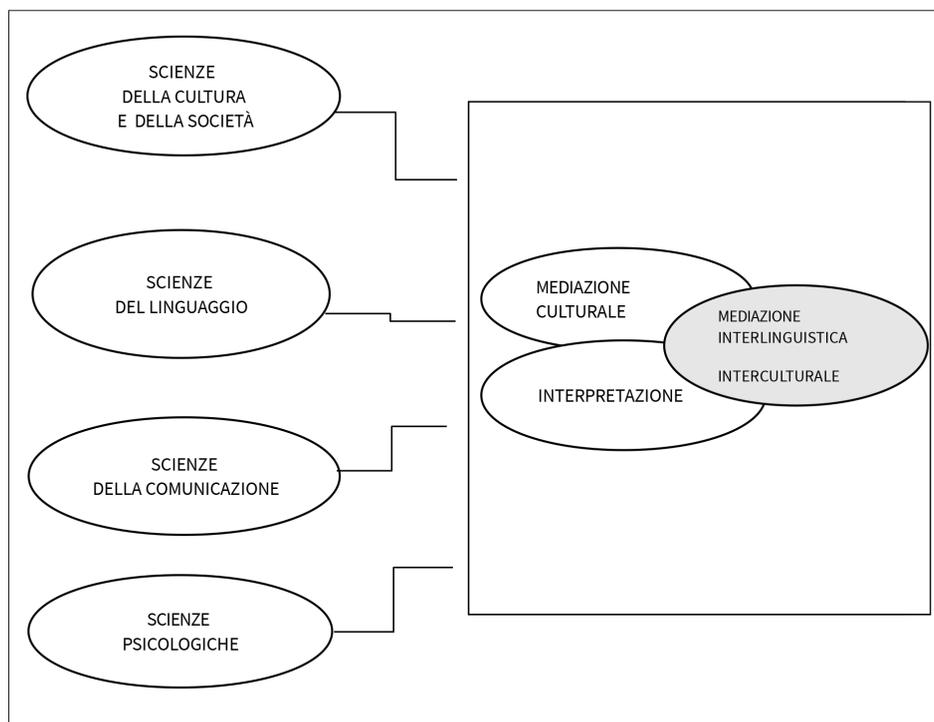
- saper facilitare la comunicazione tra parlanti di diverse lingue e culture differenti;
- saper impiegare diverse tecniche e strategie di riformulazione del linguaggio e di facilitazione della comunicazione;
- saper agire in eventi comunicativi che sono caratterizzati da valori culturali di riferimento, norme sociali, relazionali e psico-sociali che influenzano la relazione tra gli interlocutori.

La complessità degli aspetti che caratterizzano la mediazione ne rispecchia la sua natura transdisciplinare. Ad ognuno degli aspetti corrispondono, infatti, diverse scienze che la costituiscono e che si influenzano reciprocamente.

La tabella seguente ci mostra in sintesi la corrispondenza tra le competenze del mediatore e le scienze di riferimento:

Competenze del mediatore	Scienze di riferimento
Sa facilitare la comunicazione tra lingue e culture diverse.	Scienze del Linguaggio
Sa usare lingue differenti, conoscendone aspetti verbali e non verbali.	Scienze del Linguaggio Scienze della Cultura e della Società
Sa ricontestualizzare i messaggi trasmessi dagli interlocutori al fine di renderli comprensibili da parte di tutti i partecipanti.	Scienze del Linguaggio Scienze della Cultura e della Società
Sa facilitare la comunicazione tra parlanti di diverse lingue e culture differenti.	Scienze del Linguaggio Scienze della Cultura e della Società
Sa impiegare diverse tecniche e strategie di riformulazione del linguaggio e di facilitazione della comunicazione.	Scienze del Linguaggio Scienze della Comunicazione
Sa agire in eventi comunicativi che sono caratterizzati da valori culturali di riferimento, norme sociali, relazionali e psico-sociali che influenzano la relazione tra gli interlocutori.	Scienze del Linguaggio Scienze della Comunicazione Scienze Psicologiche
Fonte: Brichese, Tonioli 2015	

Lo schema che segue mostra le relazioni tra la mediazione e le diverse scienze che la compongono:



2 Le competenze dei mediatori

Vedremo in questo paragrafo quali sono le competenze che caratterizzano l'attività dei mediatori e che abbiamo accennato in sintesi nel paragrafo precedente.

2.1 Saper facilitare la comunicazione tra culture diverse: la competenza comunicativa

Abbiamo affermato nel paragrafo 1.2 che il mediatore deve saper facilitare la comunicazione tra lingue e culture differenti conoscendo quindi aspetti sia verbali che non verbali di una lingua.

Secondo la definizione di Balboni (2012, p. 26) per competenza comunicativa s'intende «una realtà mentale che si realizza come *esecuzione* nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove ci usa la lingua compie un'azione».

Il concetto può essere riassunto con le seguenti espressioni:

- sapere la lingua;

- sapere fare lingua;
- saper fare con la lingua.

Cercheremo qui di seguito di definire ogni singola voce, declinando specificamente sulle attività che devono compiere i mediatori.

Sapere la lingua significa possedere delle competenze mentali ovvero:

- a. *una competenza linguistica*, quindi conoscere le grammatiche testuale, lessicale, sintattica, fonologica e morfologica. Nello specifico il mediatore deve essere competente da un punto di vista linguistico in entrambe le lingue per cui si propone come mediatore. L'attività del mediatore, infatti, è caratterizzata da una continua alternanza linguistica tra le due lingue oggetto di mediazione. Di conseguenza, è fondamentale saper maneggiare le grammatiche di riferimento per entrambe le lingue che utilizza.
- b. *una competenza extralinguistica*, ovvero comprendere e produrre il linguaggio non verbale. Nello specifico la competenza extralinguistica si divide in:
 - una competenza cinesica che riguarda il linguaggio del corpo, le espressioni del viso ed i gesti che causano i maggiori problemi di comunicazione in lingua straniera. Si tende, infatti, ad attribuire agli aspetti non verbali della lingua un significato universale senza però considerare che sono il frutto di interpretazioni personali e culturali e che quindi possono assumere significati differenti a seconda degli interlocutori (Balboni 2007, 2012; Balboni, Caon 2015). Il mediatore quindi deve saper comprendere l'arbitrarietà dei significati che vengono attribuiti ai gesti ed al linguaggio del corpo esplicitando dove possibile le diverse interpretazioni personali o culturali (vedi par. 2.2)
 - una competenza prossemica che afferisce alla distanza interpersonale che ciascun soggetto è disposto ad accettare. A tale distanza possono essere attribuiti un valore e un significato differenti a seconda dell'interpretazione che ciascun interlocutore attribuisce. Essa si esprime fisicamente, allontanandosi o avvicinandosi al proprio interlocutore ma può essere espressa anche verbalmente attraverso l'uso di registri formali ed informali. A seconda del registro utilizzato e del contesto in cui viene impiegato, esso può risultare adeguato o non adeguato rimarcando o eliminando la distanza tra gli interlocutori. Il mediatore deve possedere una competenza prossemica poiché deve sapere individuare eventuali problemi comunicativi causati dalla troppa vicinanza o lontananza tra gli interlocutori sia a livello fisico che verbale. In quest'ultimo caso il mediatore deve sapere variare registro e linguaggio adattandolo ai suoi interlocutori. Ove

necessario, deve saper esplicitare e spigare le problematiche extralinguistiche causate dalla prossemica.

- una competenza vestemica, definita in Balboni (2012, p. 130), attraverso le parole di Barthes, come «capacità di padroneggiare il sistema della moda: divise, uniformi, abiti più o meno formali ecc.». Anche in questo caso il mediatore ha il compito di individuare eventuali criticità che possano scaturire da una diversa interpretazione degli interlocutori circa abiti ed accessori utilizzati in un particolare contesto.
- una competenza oggettistica che riguarda l'utilizzo di oggetti per comunicare un'appartenenza o una funzione sociale. Si pensi ad esempio ai diversi significati che si possono attribuire ai regali scambiati tra interlocutori. Gli scopi ed i fini possono variare da persona a persona e da cultura a cultura. Sarà compito del mediatore anche in questo caso cercare di esplicitare eventuali problemi di comunicazione che possono nascere dall'utilizzo di oggetti connotati culturalmente da parte degli interlocutori.

Il mediatore deve quindi saper integrare la lingua con i linguaggi verbali e non verbali esplicitando i diversi significati attribuiti a questi ultimi.

c. *una competenza sociolinguistica, pragmlinguistica e (inter)culturale.*

La *competenza sociolinguistica* si riferisce alla conoscenza da parte del mediatore delle lingue in uso utilizzate all'interno di una sessione di mediazione e delle loro possibili varianti (per esempio diafasica, diamesica, diastratica e diatopica).

La *competenza pragmlinguistica* riguarda l'utilizzo della lingua in maniera efficace per raggiungere obiettivi comunicativi: per esempio, chiedere per ottenere informazioni, salutare per presentarsi o chiedere chiarimenti riguardanti un termine utilizzato (Per approfondimenti circa questi aspetti si veda Balboni 2012).

Per *competenza comunicativa interculturale* intendiamo la conoscenza da parte dei mediatori degli aspetti linguistici, extralinguistici e valori culturali di fondo che, presenti nella mente degli interlocutori, possono caratterizzare la comunicazione.

Ogni interlocutore, infatti, agisce nel mondo in eventi comunicativi influenzato dai significati che egli stesso attribuisce agli aspetti linguistici, extralinguistici e ai valori culturali di riferimento.

Gli strumenti che si possono impiegare per evitare una lettura univoca e monodirezionale della realtà sono le abilità relazionali (cfr. Balboni, Caon 2015) tra cui:

- il saper osservare;
- il saper relativizzare;
- il saper sospendere il giudizio;

- il saper ascoltare attivamente;
- il saper negoziare i significati.

Tali abilità consentono agli interlocutori ed al mediatore di analizzare i significati dei diversi messaggi linguistici e non verbali integrando differenti prospettive e punti di vista (Le abilità saranno riprese nel paragrafo 3. Per approfondimenti sul modello di competenza comunicativa interculturale si veda Balboni, 2007; 2009; Balboni, Caon, 2015).

Sapere fare lingua significa tradurre in azione comunicativa le competenze mentali che abbiamo riassunto precedentemente. Si tratta quindi di «saper utilizzare le quattro abilità di base (ascolto, lettura, monologo e scrittura) [...], più quella interattiva, il dialogo, ma anche abilità manipolative come il riassumere, tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura» (Balboni 2012, p. 27).

Un approfondimento sulle abilità che deve impiegare il mediatore nella sua pratica viene trattato successivamente.

Sapere fare con la lingua, infine, significa saper tradurre la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale in eventi comunicativi (Balboni, 2007; Balboni, 2012). Significa, quindi, saper agire socialmente con la lingua. Una delle competenze del mediatore è, quindi, sapere come agire con la lingua in diversi contesti essendo efficace tanto a livello socio-pragmatico (adattando la lingua a livello diverse situazioni) quanto interculturale (usando la lingua a seconda di contesti comunicativi e di valori culturali di fondo caratterizzanti tali contesti).

2.2 Saper impiegare diverse tecniche e strategie

Il mediatore, in quanto professionista, oltre a saper comunicare tra lingue e culture diverse utilizzando linguaggi differenti, verbali e non verbali, deve saper impiegare in maniera efficace strategie e tecniche di mediazione per facilitare la comunicazione tra l'interlocutore e l'utente straniero.

Per ragioni di economicità del presente contributo, abbiamo selezionato di seguito alcune definizioni ritenute più significative e rappresentative dei concetti di strategie e tecniche di mediazione.

Esse afferiscono agli ambiti della:

- glottodidattica;
- interpretazione e traduzione.

2.2.1 Il concetto di strategia: una definizione

Per definire la strategia è necessario definire il concetto di criticità che, ci viene offerto da Nord (1988) e a cui Riccardi (1998) cerca di fornire risposta, dando una propria definizione di strategia come capacità di *problem solving*.

Nord (1988, p. 151), definisce le criticità come «difficoltà oggettive che tutti i traduttori hanno bisogno di risolvere nel corso di un determinato compito, indipendentemente dal loro livello di competenza e di condizioni di lavoro formali».

Secondo Riccardi (1998) l'interpretazione simultanea può essere considerata un'attività di *problem solving* atta a risolvere queste «difficoltà oggettive», ovvero criticità. Afferma, infatti, che la difficoltà nasce dal discorso originale, mentre la soluzione si verifica nel discorso interpretato: ne consegue che le strategie consistono nell'insieme di meccanismi e decisioni che avvengono tra il problema e la sua soluzione.

Il concetto di strategia è stato introdotto nel campo della traduzione da Hönig e Kussmaul (1982), si riferiscono alle strategie di traduzione come a processi che portano ad una soluzione ottimale di un problema di traduzione.

Gile (1995, p. 81) definisce le strategie «come azioni pianificate con obiettivi specifici, distinguendole dalle tattiche che si riferiscono invece all'insieme di decisioni e azioni agite dall'interprete durante l'esecuzione del compito per superare le difficoltà incontrate».

Gile limita l'uso di questi due termini alla sola presa di decisioni e azioni volte a prevenire o risolvere le criticità.

Hurtado (1999, p. 246) definisce le strategie di traduzione come:

le singole procedure, sia consce che inconsce, verbali e non verbali, utilizzate dal traduttore per risolvere i problemi incontrati nel corso del processo di traduzione, a seconda delle specifiche esigenze coinvolte.

Hurtado (2001, p. 277) continua approfondendo la propria definizione e stabilendo con chiarezza che le strategie di traduzione possono essere:

- linguistiche;
- extralinguistiche;
- strumentali;
- pragmatiche.

Ritroviamo in questa suddivisione delle strategie proposta da Hurtado, le diverse componenti delle competenze comunicative secondo la definizione di Balboni (vedi par. 2.1).

Possiamo quindi affermare, di conseguenza, che alle diverse componenti della competenza comunicativa corrispondono diverse strategie (vedi par.

3) che i mediatori possono impiegare per risolvere criticità riscontrate durante le sessioni di mediazione.

Alla luce delle proposte riportate e forniteci dagli ambiti di studio della glottodidattica, della traduzione e dell'interpretazione, nel presente studio, si definisce strategia la pianificazione di una o più azioni (verbali e/o extra-verbali) che si compie per risolvere una criticità. Con il termine criticità ci riferiamo a problematiche legate alla dimensione linguistica ed extralinguistica e agli aspetti valoriali collegati a tali dimensioni che possono verificarsi durante una sessione di mediazione.

Ad esempio, le criticità possono insorgere per una diversa interpretazione del tono della voce. Come afferma Balboni (2015, p. 40), infatti, in alcune culture come quella francese o spagnola «può indicare molto spesso partecipazione o coinvolgimento» tuttavia, a causa della forte vocalità delle lingue latine, potrebbe non essere apprezzato in altre parti d'Europa o d'Oriente dove la tendenza è quella di 'sussurrare'.

2.2.2 Il concetto di tecnica: una definizione

Per quanto riguarda le tecniche, riprendiamo la proposta di D'Annunzio (http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf) secondo la quale si definiscono tecniche glottodidattiche:

tutte le attività messe in atto per raggiungere gli obiettivi in cui le mete glottodidattiche si possono scomporre. Esse afferiscono alla dimensione operativa presentando metodologie e risorse concrete che sembrano particolarmente vantaggiose per il raggiungimento degli obiettivi ai quali sono riconducibili le mete glottodidattiche presentate.

Le tecniche didattiche sono valutabili esclusivamente in termini di *coerenza / non coerenza* con l'approccio ed efficacia/ inefficacia rispetto agli obiettivi prefissati o nel produrre l'effetto desiderato.

Nel valutare le diverse tecniche ci dovremmo rifare dunque alla nozione di coerenza/incoerenza rispetto ad un approccio o efficacia/inefficacia rispetto ad uno scopo.

Come sostiene Balboni (1998, p. 3):

una tecnica è per la sua stessa natura neutra. Ha delle caratteristiche sue proprie, coinvolge alcuni processi cognitivi e alcuni particolari processi linguistici, implica un certo modo di condurre e gestire la classe, concede maggiore o minore autonomia agli apprendenti, ma non è né buona né cattiva né moderna né tradizionalista: una tecnica è solo più o meno efficace nel raggiungimento di determinati obiettivi e può pre-

sentare maggiore o minore coerenza e armonia con le premesse dell'approccio e della teoria dell'educazione linguistica a cui si fa riferimento.

Partendo dalla definizione di tecnica afferente all'ambito d'indagine della glottodidattica, proponiamo di seguito una definizione di tecnica di mediazione.

Ci riferiamo ad essa come alla realizzazione delle azioni (vedi par. 2.2.1) valutabili, in termini di efficacia/inefficacia e di coerenza/incoerenza, che il mediatore mette in atto durante la conduzione di una sessione di mediazione.

Dalle nozioni di strategia e di tecnica di mediazione, si evidenzia nuovamente come la formazione del mediatore interlinguistico ed interculturale sia necessariamente transdisciplinare, poiché integra le aree di un sapere che non è semplicemente la somma di nozioni provenienti da vari ambiti di ricerca, ma, come per la glottodidattica (Balboni 1998), costituisce una conoscenza nuova ed autonoma.

3 Le strategie e le tecniche del mediatore interlinguistico e interculturale

Dopo aver fornito una definizione di strategie e tecniche della mediazione, passiamo ad esemplificare il repertorio che le compone.

3.1 Tecniche e strategie di mediazione

Sulla base delle teorie di riferimento della glottodidattica, della traduzione e dell'interpretazione proponiamo una nostra classificazione di strategie e di tecniche di mediazione.

Strategie	Tecniche
1. Gestire il flusso comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Presentarsi - Gestire i turni di parola - Utilizzare il non verbale - Interrompere la sessione di mediazione
2. Prendere note	
3. Riformulare	
4. Riassumere	
5. Parafrasare	

6. Scegliere la tipologia di linguaggio	<ul style="list-style-type: none"> - Transcodificare (Testo - disegno) (Testo - immagine) (Testo - gesto) - Passare dalla microlingua alla lingua della comunicazione - Utilizzare il non verbale per facilitare la comprensione del contenuto del messaggio
7. Confrontare gli impliciti culturali	<ul style="list-style-type: none"> - Esplicitare - Aggiungere informazioni
8. Scegliere tra i diversi registri	<ul style="list-style-type: none"> - Cambiare il registro
9. Cogliere informazioni aggiuntive o chiarire dubbi	<ul style="list-style-type: none"> - Esplicitare - Chiedere ulteriori informazioni
10. Chiedere feedback e conferme	<ul style="list-style-type: none"> - Chiedere di riformulare - Usare espressioni come: ‘Capito?’; ‘Giusto?’; ‘Vero?’
11. De-stereotipare gli stereotipi	<ul style="list-style-type: none"> - Esplicitare - Aggiungere informazioni
12. Scegliere tra diversità abilità relazionali	<ul style="list-style-type: none"> - Impiegare/adattare l’abilità in base all’evento comunicativo

Fonte: Brichese, Tonioli 2016

3.2 Strategie di mediazione

Presentiamo, in sintesi, le strategie di mediazione.

Gestire il flusso comunicativo

Con l’espressione ‘gestire il flusso comunicativo’ ci riferiamo a tutte le attività che mettono in campo i mediatori per far sì che la comunicazione fluisca direttamente tra tutti i partecipanti coinvolti nella sessione di mediazione (ad esempio a livello non verbale si favorisce con i gesti lo scambio di informazioni direttamente tra gli interlocutori o a livello verbale si esortano a parlarsi direttamente).

Prendere note

Si tratta di una *forma molto personalizzata di riassunto* (Balboni 1998) poiché si basa sull’individuazione dei nuclei fondamentali di un testo orale, abilità tipica del riassumere. Il mediatore può impiegare questa strategia nel caso in cui si trovasse, ad esempio, nella situazione di dover ricordare informazioni di carattere specifico, (numeri, dati, termini tecnici) o dovesse ricordare una parte consistente d’informazioni.

Anche in questo caso, come per l'interruzione della sessione di mediazione, sarebbe auspicabile che il mediatore informasse gli interlocutori di questa possibilità prima di dare inizio alla sessione di mediazione, motivandone la necessità attraverso l'esplicitazione dell'esigenza di fornire sempre una traduzione completa e di qualità.

La presa di note ed appunti, inoltre, è fondamentale per una corretta rielaborazione dei contenuti e per la trasmissione il più possibile fedele delle informazioni.

Riformulare e parafrasare

Saper padroneggiare la strategia della riformulazione o della parafrasi consente al mediatore di 'aggirare' gli ostacoli, di esprimere diversamente ciò che non è in grado di comunicare attraverso la traduzione 'letterale' del termine o dell'intera frase purché questo non alteri il significato di fondo del messaggio. Balboni, nel suo *Nozionario di glottodidattica* afferma che:

la parafrasi si realizza producendo un testo che ha lo stesso significato e una struttura parallela a quelli di un testo di partenza, da cui si differenzia sul piano lessicale e morfosintattico.

La parafrasi richiede l'uso di sinonimi, di iperonimi, di iponimi, di locuzioni idiomatiche; inoltre essa richiede l'esplicitazione dei riferimenti pronominali, delle metafore, delle metonimie, ecc.

Riassumere

Secondo la definizione glottodidattica questa operazione è tra le più complesse poiché il mediatore è tenuto a produrre un testo, solitamente orale, che riprenda i nuclei informativi essenziali e li disponga secondo una sequenza, solitamente temporale. La comprensione, la gerarchizzazione e l'individuazione della sequenza temporale e la traduzione da una L1 ad una L2 sono operazioni cognitivamente tra le più complesse (Balboni 2012).

Scegliere la tipologia di linguaggio

La scelta di un linguaggio appropriato da parte del mediatore rimanda alla definizione di *code switching* o alternanza linguistica che avviene nel passaggio da una lingua ad un'altra nell'ambito di uno stesso evento comunicativo. Il mediatore ha il compito di veicolare il messaggio dalla L1 alla L2 e di renderlo comprensibile selezionando tra i diversi linguaggi,

verbali ed extra-verbali.

Confrontare gli impliciti culturali

Secondo quanto afferma Cortés (2009) il ruolo del mediatore è quello di esplicitare, spiegare e confrontare gli impliciti culturali necessari a comprendere la globalità del messaggio espresso.

In altre parole il suo ruolo richiede che si esplorino i contesti culturali nella comunicazione tra utente straniero e interlocutore.

Afferma Caon (2015, p. 153) a questo proposito che:

Il saper ascoltare attivamente prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' e a rispecchiare tutte quelle azioni che mirano, da un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi.

Scegliere tra i diversi registri

Abbiamo osservato in 2.1 che la distanza formale o informale tra interlocutori sia può rappresentare verbalmente dal cambio di registro. Riteniamo che sia fondamentale, all'interno di una sessione di mediazione, che il mediatore sappia scegliere il registro linguistico a seconda:

- dell'interlocutore con cui si rapporta;
- del significato attribuito al diverso uso dei registri formale/informale da parte degli interlocutori.

Nel caso in cui l'utilizzo dei diversi registri causi problemi di comunicazione si ritiene che il mediatore debba interrompere la sessione di mediazione esplicitando gli impliciti culturali ed i significati attribuiti arbitrariamente da parte degli interlocutori.

Cogliere informazioni aggiuntive o chiarire dubbi

Al fine di poter realizzare una traduzione il più possibile fedele di quanto viene espresso dagli interlocutori, il mediatore ha la possibilità di:

- chiedere informazioni aggiuntive, nel caso in cui siano necessarie per assicurarsi la corretta comprensione di tutti gli aspetti linguistici ed extralinguistici;

- chiarire dubbi riguardanti eventuali criticità riscontrate sia a livello linguistico, come la traduzione di un termine, o extralinguistico, come il riferimento culturale ad un aspetto non conosciuto.

Chiedere feedback e conferme

Si tratta di una strategia che possono mettere in campo i mediatori per assicurarsi che gli interlocutori per cui stanno realizzando la mediazione abbiano compreso correttamente il contenuto del messaggio.

La conferma della comprensione o meno del testo del messaggio avviene tramite continue richieste di feedback all'interlocutore (ad esempio utilizzando espressioni come 'vero?', 'giusto?') o attraverso una richiesta di riformulazione del contenuto del messaggio stesso.

De-stereotipare gli stereotipi

Il mediatore, come negoziatore di significati in un flusso comunicativo tra interlocutore e utente straniero ha il compito di de-stereotipare lo stereotipo, esplicitandolo e attribuendo al comportamento di ciascuno i giusti significati e valori poiché egli possiede un sostrato comune di abitudini e norme comportamentali (vedi par. 2).

Scegliere tra diverse abilità relazionali

L'impiego della abilità relazionali, così come state individuate e presentate da Caon e Balboni (2015) «possono aiutare ad evitare equivoci e fraintendimenti comunicativi dovuti alle diverse 'grammatiche culturali' e a gestire più efficacemente le situazioni problematiche». La strategia che possono adottare i mediatori è quella di scegliere se impiegare una o più abilità a seconda del contesto.

Le abilità relazionali possono essere impiegate in qualsiasi contesto e qualsiasi situazione comunicativa soprattutto quella multiculturale. Queste si declinano perciò nella capacità del mediatore di avere un comportamento versatile e non-giudicante e di trasmettere questa positività anche ai suoi interlocutori. Tali abilità, approfondite successivamente, sono da considerarsi strumenti fondamentali per i mediatori di gestione della comunicazione a livello relazionale ed interculturale.

Le strategie, brevemente descritte per ragioni di economicità del presente contributo, si possono declinare nel paragrafo seguente attraverso attività o tecniche di mediazione.

Si farà riferimento alla definizione che si è data in apertura di questa

sezione.

3.3 Tecniche di mediazione

Tra le tecniche elenchiamo qui di seguito le principali.

Presentarsi

La presentazione del mediatore ad inizio sessione di mediazione è una tecnica che può favorire la gestione del flusso comunicativo tra gli interlocutori. Attraverso la presentazione, infatti, si specifica il ruolo del mediatore stesso all'interno della comunicazione, come verrà gestito il flusso di informazioni verbali e non verbali, come verrà interrotta la sessione di nel caso in cui sia necessario chiarire dubbi o cogliere informazioni aggiuntive o esplicitare eventuali riferimenti socio-culturali mediazione (solitamente ciò avviene accordando un gesto come l'alzata di mano). La presentazione è inoltre fondamentale per chiarire la confidenzialità delle informazioni raccolte durante la mediazione.

Interrompere la sessione di mediazione

Il mediatore può chiedere ai suoi interlocutori di interrompere la sessione di mediazione nel caso in cui si accorga che il flusso comunicativo tra i partecipanti non favorisce lo scambio di messaggi. Interrompere la sessione consente al mediatore di esplicitare la necessità di ripristinare una comunicazione diretta verbale o non verbale tra gli interlocutori, anche spiegandone l'importanza.

Utilizzare il non verbale

L'utilizzo di gesti e di aspetti non verbali può caratterizzare una sessione di mediazione. Oltre all'aspetto verbale e linguistico è possibile che gli interlocutori utilizzino:

- gesti;
- disegni;
- TPR (Total Physical Response) ovvero risposte fisiche a stimoli verbali (come ad esempio indicare la parte del corpo su richiesta del medico).

Tuttavia, come approfondito nel paragrafo 2.1, la comunicazione non verbale può rappresentare un ostacolo se a gesti e espressioni del viso vengono attribuiti valori universali. Può accadere, quindi, che ogni in-

terlocutore legga il linguaggio non verbale secondo le proprie cornici di riferimento. Compito del mediatore, in questi casi, è esplicitare eventuali criticità che potrebbero emergere affidando la traduzione ad un gesto o ad un'espressione non verbale.

Gestire i turni di parola

Cortés (2009) afferma l'importanza della gestione dei turni di parola tra i partecipanti di una conversazione al fine di favorire il flusso comunicativo.

La formulazione di enunciati troppo lunghi, o troppo brevi, potrebbero o appesantire, incidendo sulla qualità della traduzione (nel caso di turni di parola troppo lunghi) oppure creare difficoltà di comprensione del messaggio globale (nel caso di assunti troppo brevi).

Saper gestire il turno di parola, inoltre, incide sulla comunicazione efficace all'interno di sistemi valoriali differenti (cfr. Caon 2015).

Esplicitare

Partendo dall'assunto che i messaggi sia 'in uscita' che 'in entrata' debbano essere chiari a tutti e tre i soggetti che compongono la sessione di mediazione (mediatore, interlocutore, utente straniero), esplicitare è utile sia a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali (Qureshi Burckhardt 2009; Balboni 2007; Baraldi 2003; Gavioli 2009) e dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi (vedi 2).

Cambiare il registro (es. formale/informale; aulico/colloquiale/volgare)

Il cambio del registro è necessario per accorciare o allungare la distanza prossemica tra gli interlocutori. Il valore di tale distanza può variare a seconda delle singole interpretazioni soggettive. Per questa ragione sarà compito del mediatore saper agire socio-pragmaticamente e saper scegliere il registro più adatto al contesto.

Passare dalla microlingua alla lingua della comunicazione

Il linguaggio quotidiano è caratterizzato dall'utilizzo di parole polisemiche (Balboni 2012); ciò significa che esse sono impiegate in diversi contesti in quanto possono assumere significati differenti. Le microlingue disciplinari,

invece, evitando di essere imprecise, attribuiscono a termini *monosemici* significati precisi.

Nei singoli ambiti professionali in cui sono chiamati ad operare i mediatori, per esempio socio-sanitario, educativo e giuridico, le comunità di riferimento utilizzano la microlingua per evitare imprecisioni e connotazioni ambigue. È possibile, tuttavia, che l'utente per cui si realizza la mediazione non conosca il significato dei termini utilizzati dal suo interlocutore.

In questo caso il mediatore è chiamato a cambiare codice linguistico passando dalla lingua della comunicazione alla microlingua e viceversa durante tutta la sessione di mediazione.

Impiegare/adattare l'abilità all'evento comunicativo

La tecnica consiste nel saper scegliere l'abilità adatta all'evento comunicativo. Riportiamo di seguito le principali abilità relazionali così come definite in Balboni, Caon 2015.

Osservare (decentrarsi e straniarsi)

L'osservare si esprime attraverso la capacità di guardare l'altro con sguardo attento cogliendo i diversi punti di vista al fine di rappresentare la pluralità dei punti di vista.

Il ruolo che il mediatore assume, all'interno della sessione di mediazione, lo pone al vertice di un triangolo, a metà tra l'interlocutore e l'utente straniero. Tale posizione privilegiata di osservazione gli offre la possibilità di esaminare e gestire il flusso comunicativo da una posizione 'terza'.

Come afferma Caon (2015) il distacco necessario per sviluppare la capacità di decentramento e di straniamento è data da un distacco fisico ed emotivo rispetto:

- alla situazione osservata;
- ai propri ruoli;
- ai comportamenti abituali.

Relativizzare

Relativizzare significa mettere in discussione l'unicità del proprio punto di vista rispetto alla realtà ed essere disposti ad osservarla secondo diverse prospettive. Il presupposto fondamentale affinché questo avvenga è l'accettazione del fatto che il nostro sguardo sia parziale rispetto ai fenomeni osservati. Oltre a ciò è necessario che sia presente una costante ricerca di possibili significati da attribuire agli eventi osservati.

Se pensiamo all'attività del mediatore possiamo affermare che il suo compito è quello di relativizzare la pluralità dei punti di vista espressi dagli interlocutori presenti durante la mediazione attraverso la gestione dei turni di parola.

Egli deve inoltre favorire il dialogo tra l'utente straniero e il suo interlocutore facilitando l'attribuzione di significati condivisi che riguardano sia i comportamenti che la comprensione del contenuto linguistico, culturale e valoriale trasmesso.

Afferma Caon (2014, p. 150) che «è importante, allora, avere innanzitutto consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà» così da non rischiare un 'immobilismo cognitivo ed emotivo' ma allenandosi al «confronto rispettoso e alla possibilità del cambiamento e della trasformazione, insito nel concetto di interculturalità».

Ascoltare attivamente

A partire da quanto afferma Caon (2015, p. 153):

lo sviluppo dell'ascolto attivo si rivela strategico per formare la competenza comunicativa interculturale in quanto, come abbiamo già detto, con persone di altre culture il medesimo comportamento può assumere differenti significati.

Può essere definita una 'abilità trasversale', poiché prevede l'utilizzo, anche simultaneo, di altre tecniche di mediazione come il riassumere, il parafrasare e il riformulare. Obiettivo primario del mediatore che si pone 'in ascolto attivo' è quello di chiarire tutti i messaggi, prodotti e recepiti, sia dall'utente straniero che dall'interlocutore.

Come spiega Caon (2015), la classificazione della realtà secondo stereotipi e pregiudizi è funzionale alla economicità della nostra mente. 'Etichettare' la realtà secondo categorie predeterminate è fondamentale per gestire la novità, l'imprevisto e la complessità dei fenomeni che vengono vissuti.

Sospendere il giudizio

Questa abilità consiste nel tentare di non giudicare un fenomeno sulla base delle nostre categorie di riferimento ma cercare le ragioni profonde che stanno all'origine di esso per comprenderlo alla luce di diversi riferimenti e implicite socio-culturali.

Essere consapevoli di questa possibilità aiuta a mettere in discussione continuamente i propri punti di vista e le considerazioni relative a diversi

atteggiamenti o fenomeni.

Il mediatore è chiamato a sospendere il giudizio sia evitando di leggere la realtà e di giudicarla sulla base delle proprie cornici di riferimento, sia facilitando la comunicazione affinché i partecipanti non giudichino preventivamente fenomeni, segnali o atteggiamenti senza aver cercato di comprendere le ragioni ed i significati che gli sono propri.

Questa incessante ri-negoziazione permette di attribuire sempre nuovi significati ai fenomeni osservati e vissuti.

Comunicare emotivamente

Caon (2015, p. 154) afferma che comunicare emotivamente significa saper decentrarsi attraverso due concetti: l'empatia e l'exotopia.

L'empatia viene definita come 'la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo'. Per quanto riguarda l'exotopia, invece, Scavi (2003, p. 172) la definisce come 'la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità'.

Su questa base riteniamo che un allenamento costante dei mediatori ad comunicazione emotiva da parte possa essere efficace in quanto consente loro di capire il vissuto emotivo dei partecipanti alla mediazione ma di riconoscersi, allo stesso tempo, diversi dai propri interlocutori senza che si identifichino nei soggetti per cui stanno realizzando la mediazione stessa.

4 Conclusioni

Nel presente contributo abbiamo visto come gli studi sulla figura del mediatore e sulla mediazione siano estremamente eterogenei e diversificati.

In tale eterogeneità, gli studi nazionali sulla mediazione non hanno ancora approfondito in maniera sistematica la prospettiva della comunicazione interculturale nella formazione dei mediatori che a noi sembra fondamentale in quanto la sessione di mediazione rappresenta un evento comunicativo (cfr. Balboni, Caon, 2015).

Per questa ragione si è cercato di proporre una sintesi sul tema che tenesse in considerazione la natura transdisciplinare della mediazione e la prospettiva sulla comunicazione interculturale di impostazione veneziana.

Su questa base, riteniamo che i recenti studi sulla comunicazione interculturale e sulle abilità relazionali (Balboni, Caon, 2015) possano fornire input interessanti di riflessione sulla figura del mediatore in quanto integrano con una nuova prospettiva di indagine il panorama di ricerca sulla mediazione e forniscono strumenti concettuali molto importanti ai mediatori nella gestione della comunicazione in contesti interculturali.

Attraverso il modello di Balboni e Caon, infatti, si rendono consapevoli i mediatori delle criticità di tipo comunicativo che possono emergere durante una sessione di mediazione e si offrono loro una serie di abilità relazionali che si possono utilizzare in qualsiasi situazione professionale.

Partendo dall'integrazione degli studi sulla comunicazione interculturale con le teorie sulla mediazione, la nostra proposta di natura glottodidattica ha avuto come obiettivo la definizione delle competenze dei mediatori e la classificazione di strategie e tecniche di mediazione.

Riteniamo che tale classificazione possa essere un punto di partenza su cui basare la formazione dei mediatori sia da un punto di vista linguistico che extralinguistico.

Bibliografia

- Aballouche, S. (2002). «La mediación intercultural». *Anuario de Psicología*, (33) 4.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baraldi, C. (2003). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2007). *Dialogare in classe: La relazione tra insegnanti e studenti*. Donzelli: Roma.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani: Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Casadei, S.; Franceschetti, M. (a cura di) (2009). *Il mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito, Spagna): Ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze*. Roma: Strumenti ISFOL.
- Qureshi Burckhardt, A. (2009). «La competencia cultural» [online]. *Programa de formación Mediación Intercultural en l'àmbit de la salut*. Barcelona: Obra Social Fundació «la Caixa». Disponibile all'indirizzo http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Inmigracion/Mediacion_intercultural_ca.pdf (2014-12-15).
- Castiglioni, M. (1997). *La mediazione linguistico-culturale: Principi, strategie, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.

- Castiglioni, M. (2001). «Riflessioni sulla mediazione linguistico-culturale: dieci anni di esperienze in Italia». In: Renzetti, R.; Luatti, L. (a cura di), *Facilitare l'incontro: Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale*. Arezzo: Ucodep.
- Castiglioni, M. (2007). «Il ruolo del mediatore linguistico-culturale in un progetto di promozione comunitaria della salute». *Studi emigrazione*, 165, pp. 127-140.
- Ceccatelli Gurrieri, G. (2006). «Ripensare le identità, ripensare la mediazione». In: Luatti, L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico-culturale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 7-49.
- Cima, R. (2009). *Incontri possibili: Mediazione culturale e pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- Cisp, Unimed (2004). *Indagine sulla mediazione culturale e i mediatori: La ricerca e le normative regionali*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Cnel (2009). *Indici di integrazione degli immigrati in Italia: Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani*. VI Rapporto, 20 febbraio. Roma: s.n.
- Cortés, D. (2009). *La competencia cultural para mediadores interculturales*. Barcelona: Programa de formación Mediación intercultural en el ámbito de la salud, Obrea social La Caixa.
- Dolci, R. (2008). «Osservare e interpretare il processo di adattamento socioculturale: un modello di analisi». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 108-121.
- Esposito, M.; Vezzadini, S. (a cura di) (2011). *La mediazione interculturale come intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Favaro, G. (2008). «*La lingua forma la cultura, che forma la lingua*». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture: Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori, pp. 35-50.
- Gavioli, L. (a cura di) (2009). *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*. Perugia: Guerra.
- Gil Bardají, A. (2008). *Procedimientos, técnicas, estrategias: Operadores del proceso traductor* [tesi di dottorato]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Favaro, G. (2001). *I Mediatori linguistici e culturali nella scuola*. Bologna: EMI.
- Favaro, G.; Fumagalli, M. (2004). *Capirsi diversi: Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Hale, S. (2007). *Community Interpreting*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Hönig, H.G.; Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübingen: G. Narr.
- Hurtado, A. (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luatti, L. (a cura di) (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale: Nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Luatti, L. (2011) *Mediatori Atleti dell'Incontro: Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini Editrice.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: J. Groos Verlag.
- Riccardi, A. (1998). «Interpreting Strategies and Creativity». In: Beylard Ozeroff, Ann; Králová, Jana; Moser Mercer, Barbara (eds.), *Translators' Strategies and Creativity*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, pp. 171-179.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Scravi, M. (2003). *Arte di ascoltare mondi possibili*. Milano: B. Mondadori.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2009). *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*. Padova: I quaderni del CEG, LT2.
- Taft, R. (1981). «The Role and Personality of the Mediator». In: Bochner, S., *The Mediating Person*. Cambridge: Schenkman.
- Trevisani, D. (2005). *Negoziazione interculturale: Comunicare oltre le barriere culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Villano, P.; Riccio, B. (2008). *Culture e mediazioni*. Bologna: il Mulino.
- Wadensjö, C. (1998). *Community interpreting*. In: *Encyclopaedia of Translation Studies*. Manchester: Multilingual Matters.

Expanding Horizons, Expanding Pedagogies Re-thinking Methodologies within a ‘World Englishes’ Perspective

Anna Maria De Bartolo
(Università della Calabria, Italia)

Abstract The paper aims to stimulate reflection on what learning and teaching English means nowadays in evolving and dynamic social, linguistic and cultural contexts. In the increasingly multilingual contexts which characterize the era of globalization, English becomes a fluid, variable, heterogeneous language, strictly connected to local identities and speakers’ linguistic needs. It is therefore suggested to re-examine traditional pedagogies in light of the changes and innovations which have contributed to expand and diversify English globally. A global language, yet with a myriad of different voices which claim to be heard and recognized. A new pedagogical space for English gradually emerges along with more meaningful roles for inspiring teachers, definitely more aware of new perspectives and implications. The paper attempts to offer new insight with the hope to enlarge traditional teaching horizons and practices.

Summary 1 English: One Tongue, Many Voices. – 2 Naming World Englishes: an Overview. – 2.1 Non-native Englishes. – 2.2 New Englishes. – 2.3 Indigenized Englishes. – 2.4 Nativized Englishes. – 3 World Englishes in Scientific Publications. Are Local Standards Possible? – 4 New Perspectives in Language Education. – 5 Re-defining Goals: Developing New Roles for Inspiring Teachers. – 6 Expanding Beliefs, Expanding Teaching Horizons. – 7 Future Directions and Concluding Remarks.

Keywords World Englishes. Expanding beliefs. Critical pedagogies. Inspiring teachers.

1 English: One Tongue, Many Voices

Global English, as researchers and scholars have drawn attention to, has turned into a myriad of different ‘Englishes’. Different names have been given in the last decades to indicate the varieties of English which have emerged from the contact between English and the local languages of the colonized countries during and after colonialism. We talk about ‘World Englishes’, ‘Indigenized Varieties of English’, ‘New Englishes’, ‘Non-native Englishes’, ‘Vernacular Englishes’, ‘Nativized Englishes’ and so on. It is well-known that these ‘Englishes’ have long been fighting for recognition and acceptance of a different, yet valid and valuable new identity which has struggled to get its voice heard in the linguistic and cultural scenario of a globalizing world (Canagarajah 1999, 2002, 2006; Kachru 1986, 1992;

Rubdy, Saraceni 2006; Svartvik, Leech 2006). In this global context, English, and in particular old or traditional varieties, what Kachru (1986, 1992) calls the 'Inner circle' varieties, have gained a dominant or hegemonic position (Phillipson 1992, 2003; Pennycook 1994). However, alongside the growth of English as a global language, 'nativized' varieties of English continue to emerge and to claim an independent status in the attempt to represent and disseminate local culture and knowledge (Kirkpatrick 2010) as we will draw attention to.

The field of 'post-colonial Englishes' or 'World Englishes' (Jenkins 2009) has been and still is a controversial one. Scholars and researchers have been debating over the status, acceptability, standards and relevance of 'World Englishes' (Anchimbe 2010). However, the present paper mainly aims to highlight that the dialogue is currently enriched by new issues and perspectives which contribute to expand and complexify positions and arguments regarding «politics, policies, pedagogies and practices of English» (Sharifian 2010, pp. 1-2) as we shall see. In the light of new roles and identities raised by the development of 'World Englishes' in so many different contexts, traditional approaches to language pedagogies need to be challenged as we will suggest at present.

2 Naming World Englishes: an Overview

Over 20 years ago, Kachru (1986) was one of the first scholars to fight the battle for «linguistic human rights» on two fronts, against what he called «home-grown enemies» within their nations and against «the foreign conservative native speaker» who was afraid of «seeing his language disintegrate in the hands of non-native users» (Kachru 1985, p. 34). In the following years, other prominent 'post-colonial' scholars such as Afrendas (1995), Singh et al (1995), Mufwene (1994, 2001), Erling (2005) and Anchimbe (2006) have given their contribution in the fight for acceptance of a legitimate identity and have strongly resisted the idea that these varieties were «illegitimate offspring of the native language» (Mufwene 2001). In order to clarify the different terminologies often used, a brief overview of the most common names scholars have been using in 'World Englishes' contexts will be provided.

2.1 Non-native Englishes

Coined in the 1960s and 1970's the term clearly marks a distinction in the category of English speakers, the native speakers and the non-native speakers. On the one hand, the native speakers were considered as norm-providers and the non-native speakers as norm receivers. The non-

native has been viewed as a permanent learner always trying to attain native speaker competence as ultimate objective, yet always unsuccessful (Mufwene 2001). This term, however, is no longer accurate as 'non-native varieties' now have native speakers of their own varieties, e.g. 'Singapore English', 'Indian English', 'Nigerian English', and so on, which have gained official recognition.

2.2 New Englishes

This term was given to counteract the negative connotation of the term 'non-native' and to reflect the fact that these varieties have only recently become valid objects of research and study as well as achieving recognition of their status. Many decades after, these 'Englishes' are not new anymore. Actually, some of these 'New Englishes' are chronologically older than some 'native Englishes', for instance, 'Indian English' is older than 'New Zealand English'.

2.3 Indigenized Englishes

'Indigenization' affects all languages in new environments. In the case of varieties of English, the term 'indigenized' was created to emphasize the struggle for legitimizing them, «a stand that is consistent with the position that every dialect has its own set of distinctive features and norms by which a speaker is identified as a typical or non-typical member of the community» (Anchimbe 2010, p. 275).

2.4 Nativized Englishes

Kachru (1986, p. 22) has claimed that «nativization must be seen as a result of those productive linguistic innovations which are determined by the localised functions, the culture of conversation and the transfer from local languages». 'Nativization' as 'indigenization' relate languages to their local contexts yet strive for recognition of their own legitimate and valid identity which can adequately express local needs and cultures. In the present paper the term 'World Englishes' (Jenkins 2009) will be used in order to include all the previous definitions under a common lid.

3 World Englishes in Scientific Publications. Are Local Standards possible?

Conservatives insist that standards need to be maintained and refuse to accept alternative standards to the English language drawing on three main arguments; the 'intelligibility', the 'prestige' and the 'degeneration' arguments. In this view, varieties of English are considered as deviations from the standard language, incorrect forms, «illegitimate offspring of the native language» (Mufwene 2001) on the basis of social conceptions and prejudices that have no linguistic substance (Anchimbe 2010). I find relevant the observations raised by Lippi-Green (1997) that discrimination on the basis of language is one of the very few forms of discrimination that is still tolerated. Similar views appear in Snow, Kamhi-Stein, Brinton (2006), which report studies where «native speakers are imagined as having Inner Circle accents, [...] accents, like race, are socially organized, are a linguistic manifestation of nativism, and constitute a new and effective form of racism» (2006, p. 266).

A refusal to accept standards of 'World Englishes' means being unable to see the «vitality» and «creativity» (Cogo, Dewey 2012) of the English language, its inevitable variability and fluidity. Languages evolve, modify and need to be adapted according to contexts of uses and needs of users. If speakers «are able to use the language in ways they define as correct and acceptable, then a standard has taken root and should be allowed to flourish» (Anchimbe 2010, p. 278). Most importantly, it is demonstrated that mutual intelligibility, often used as an excuse to reject local standards, is nonetheless maintained. English speakers coming from different «lingua-cultural backgrounds» (Cogo, Dewey 2012) manage to effectively communicate and decode each other's linguistic features without hindering their communicative goals (House 2007; Jenkins 2006a).

Another issue to consider in the light of the present discussion is the acceptance of varieties of English in academic and scientific publications. The emergence of English as the international language for the dissemination of knowledge is widely attested. It is the most important language of scientific and scholarly conferences (Kirkpatrick 2010). Alongside the increasing power of English as the main academic language, many new literatures in English have flourished over recent decades, posing questions and concerns regarding the extent to which these new literatures in English can adequately reflect local cultures. It is interesting to suggest a possible connection between the development of new literatures in English, which attempt to represent local identities and cultures, and a parallel development of new «academic Englishes» to be accepted in scientific publications (Kirkpatrick 2010, p. 255). The point is: if local writers can write novels and poetry in 'nativized' forms of English, can local scholars write academic articles in 'nativized' forms of English? Is local

knowledge expected to be communicated in a vernacular code only? Can local knowledge be communicated through forms which are different from the ones associated with conventional academic practices?

One issue raised is that of identity loss for non-native English writers who are expected to submit articles to scientific journals following Anglophone-oriented styles and norms. On the one hand, non-native English writers feel disadvantaged in having to conform to linguistic standards different from their own, and on the other hand, there is the idea of knowledge itself being altered «if it has to be reframed to fit Anglo rhetorical patterns» (Kirkpatrick 2010, p. 258). This controversy is well expressed in the following quotation «How can one go along with the use of English without exposing oneself to the risk of being anglicised in one's mental structures, without being brainwashed by the linguistic routines?» (Phillipson 2006, pp. 68-69). However, Belcher (2007) has raised the possibility of editors accepting new standards of text conventions and different varieties of English. Ammon (2000, p. 114) calls for a «new culture of communication» and Flowerdew (2001) found some evidence of tolerance for non-Anglo styles, as a percentage of the journal editors he interviewed were understanding of the problems facing non-native English writers, though most of them were editors of *Applied linguistics* journals, including *World Englishes* journal.

Scholars and researchers argue that it is time to reverse traditional directions and expand the academic scientific community to include scholars who should be allowed to express their knowledge through their own codes (Kandiah 2001). Nonetheless, whether or not 'World Englishes' may be accepted as official academic languages in scientific publications is still an ongoing object of inquiry and many questions remain unanswered.

4 New Perspectives in Language Education

If we agree that traditional goals and beliefs should be revised to better fit new socio-cultural realities and values, language pedagogies will have to be re-examined as well to gain new meanings and roles. In the light of the present discussion, I believe it is important to underline that rather than on linguistic norms alone, languages are very much embedded in the socio-political context which surrounds them, they are «social constructs» (Ramanathan, Morgan 2010, p. 166) which are shaped by ideologies and power relations at different levels. The global spread of English has shifted applied linguists' attention from an exclusive concern with cognitive and linguistic factors to more ideological, ethnographic issues; for instance, issues of national, regional, ethnic identities, unequal power relations, identity loss, marginalization, bottom-up, micro-perspectives in language policy and planning. Becoming aware of these new perspectives is the first step educators and language professionals must take to start developing

«critical pedagogies» (Ramanathan 2002). However, this would entail extensive practitioner-oriented research to rethink current methodologies and teaching priorities. In other words, practitioners and teachers may become ‘agents of change’ starting from their language classrooms. Language educators have the opportunity to experiment with new possibilities in their teaching practices and gain new roles if they accept to challenge the idea that a homogenous standard language, which often informs languages policies and curricula development, is the only possible solution.

For decades, West-based TESOL has been dominated by Anglophone teaching practices and needs. Only recently, MA TESOL programmes in the West have been trying to incorporate perspectives related to the meanings and implications of global/international English and to the complex relationships established between its speakers worldwide. Teachers, teacher-educators, policy-makers, administrators, researchers are becoming aware of the importance to address the English language needs of speakers belonging to geographical areas that so far have remained distant» and «marginal» (Ramanathan, Morgan 2010, p. 154) but that nonetheless need to come closer. Implementing teaching methodologies «sensitive to local socio-cultural beliefs» (Canagarajah 1999, 2005; Kumaravadevelu 2001; McKay 2002) cannot be considered as something extra to be added in the curriculum if there is time and space, rather it should become a meaningful, valid aspect to be taken into consideration in language policies and practices.

An issue that has been drawn attention to recently is which variety of ‘World Englishes’ to teach. Matsuda (2003, 2005) emphasizes that curricula should include multiple varieties of ‘World Englishes’ with the objective to provide students with the necessary skills to successfully interact with speakers from different cultural backgrounds. Instruction should therefore focus on ‘communicative effectiveness’ rather than ‘grammatical accuracy’ which has always been dependent on ‘Inner circle’ norms as well as integrate contents which represent a wider variety of needs, beliefs and purposes for using the language.

5 Re-Defining Goals: Developing New Roles for Inspiring Teachers

A step further in a newly revised pedagogy would entail a more direct involvement of teachers in language policy and planning. Teachers may achieve a more meaningful role as language instructors if they become aware «that language policies shape classroom practices and practices, in turn, shape policies» (Ramanathan, Morgan 2010, p. 161). Policies should not be decided by administrators and outside experts alone, rather by top-down and bottom up forces together. Therefore, developing «critical

pedagogies» (Ramanathan 2002) in language classrooms means training and motivating practitioners who can contribute to challenging old notions and achieve active roles in pedagogical practices.

A new curriculum may include, for instance, courses which look at the teaching of grammar, lexicon, pronunciation as shaped by extra-linguistic factors (mainstream politics, economics, ideologies). A proposal could be introducing contents which aim at problematizing the presumed benefits of a global language and its effects on local languages and cultures. Stimulating teachers and students to formulate research questions that would encourage critical perspectives on a variety of issues connected with 'World Englishes' and language policies (Ramanathan, Morgan 2010) may represent a novelty aspect to be pursued. Raising students' awareness of the innovations and challenges that have occurred within the English language alongside its wider socio-political implications should have a key role in language practices at different educational levels.

A very relevant example comes from Ramanathan and Morgan (2010, pp. 162-63) who suggest courses which aim at awakening student-teachers to local policy and ideological issues on their own through term pair-projects. For instance, in a second language writing seminar, students are paired in groups of three or four, they are asked to download a list of academic institutions, pick three or four and get as much as policy-related information as they can from the websites (textbooks used, placement exams, syllabi, courses, attendance, etc.). After this first step, they get in contact with a few instructors teaching in the chosen institutions and interview them either by phone or get responses through questionnaires. The questions are co-constructed in class and deal with the student population, the instructor, policies in the institution, pedagogical materials, examination constraints and so on. At the end of the term they write abstracts to submit to the local TESOL conference. A project like this is very interesting because it contributes to enlarge, on the side of student-teachers, traditional visions about pedagogical practices, to critically reflect about policy issues and conceptualize their own positions and roles in the wider context.

Offering new types of courses which link concepts to concrete settings and practices and entail socio-political as well as language policy issues may better equip students and teachers to understand what intercultural communication actually means, the difference between «their own and others' discourse styles», how «discourse style affects interaction» (Snow, Kamhi-Stein, Brinton 2006, p. 266). Furthermore, the attempt to understand language policy issues connected with English and local languages would help teachers and students becoming critical thinkers and uncover underlying issues that have not been yet considered. Ultimately, it would entail giving to the teacher-researcher a more active, dynamic role and a major involvement in the decision-making process and in his/her professional development.

6 Expanding Beliefs, Expanding Teaching Horizons

I believe that fostering the idea that languages cannot be separated from their socio-political-cultural contexts would contribute to expand the horizons of traditional teaching methodologies and practices. This is, in my view, necessary to enlarge our vision of what teaching and learning a modern language means nowadays in order to reflect the new changing socio-cultural contexts from a genuine, true perspective. Teaching a language means understanding and reflecting its social contexts and uses (Ramanathan, Morgan 2010). In this light, the globalization of English poses new questions to new scholars and practitioners who are called to embark on a stimulating journey and engage with new linguistic and cultural roles. They are not supposed to passively accept a static vision of language practices and adopt what theorists have decided for them. On the contrary, they are asked to critically re-examine methodological approaches and programmes in the light of a newly acquired awareness and knowledge.

Even in West-based English teaching contexts, language educators need to be aware that language practices are to be revised and redesigned to reflect new models of communication. This should start from the bottom, from the people directly involved in the teaching processes, e.g. classroom teachers, language professionals, researchers and then moving upward to curricula developers and administrators.

As moral agents, transformative intellectuals, cultural workers, perhaps even global citizens, the avenues currently available for creating meaningful and inspiring classrooms seem greater now than at any time, if the required resources and a modest degree of teacher autonomy are made available (Ramanathan, Morgan 2010, p. 166).

7 Future Directions and Concluding Remarks

Recent developments and research on English have challenged 'constructs' such as competences, linguistic competence, communicative or intercultural, and therefore both pedagogical goals and teacher education beliefs. Standards and models provide a sense of stability and make teachers and students feel safe. But language learning goals and uses are not straightforward at all, they are unstable, completely variable and context-dependent. Encouraging teachers and learners to overcome their scepticism towards the new and reconcile the perceived conflict in their practice between standard language norms and variable international English goals, is key to the acceptance of more realistic, more appropriate forms of pedagogy and teacher education. The extent to which teachers

engage with these ideas will strongly affect any chance for a revised language teaching and learning more widely. This, I believe, is an area worth of further exploration, which may provide interesting insights in the light of a newly acquired knowledge of what learning a global language means. Most of these issues remain unanswered at present. However, they are meant to stimulate further discussion and lead to future research. What we know is that research in the field of 'World Englishes' has attempted to challenge the concept of superiority of homogeneity, a «homogeneous grammatical system, a homogeneous speech community, a homogeneous competence» (Canagarajah 2006, p. 211). What the reality is now is a «heterogeneous global English speech community, with a heterogeneous English and different modes of competence» (2006, p. 211) and we definitely need to come to terms with it from a broader range of perspectives.

Bibliography

- Afrendas, E.A. (1995). «On New/non-native Englishes: A Gamelan». *Journal of Pragmatics*, 24 (3), pp. 295-321.
- Ammon, U. (2000). «Towards More Fairness in International English: Linguistic Rights of Non-native Speakers?». In: Phillipson, R. (ed.), *Rights to Language: Equity, Power and Education*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Anchimbe, E.A. (2006). *Cameroon English: Authenticity, Ecology and Evolution*. Frankfurt and Main: Peter Lang.
- Anchimbe, E.A. (2010). «Local or International Standards: Indigenized Varieties of English at the Crossroads». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Belcher, D. (2007). «Seeking Acceptance in an English-only Research World». *Journal of Second Language Writing*, 16 (1), pp. 1-22.
- Canagarajah, A.S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canagarajah, A.S. (2002). *Critical Academic Writing in Multilingual Students*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.
- Canagarajah, A.S. (2005). «Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies». In: Canagarajah, S. (ed.), *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Canagarajah, A.S. (2006). «Negotiating the Local in English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp. 197-218.
- Cogo, A.; Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven investigation*. London: Continuum International Publishing Group.

- Erling, E.J. (2005). «The Many Names of English». *English Today*, 9 (4), pp. 29-33.
- Flowerdew, J. (2001). «Attitudes of Journal Editors to Nonnative Speakers Contributors». *TESOL QUARTERLY*, 35 (4), pp. 121-150.
- House, J. (2007). «What Is an 'Intercultural Speaker'?». In: Alcòn Soler, E.; Safont Jordà, M. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. New York: Springer, pp. 7-22.
- Jenkins, J. (2006a). «Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca». *TESOL Quarterly*, 40 (1), pp. 157-181.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes*. New York: Routledge.
- Kachru, B. (ed) (1992). *The Other Tongue: English Across Cultures*. 2nd ed. Urbana; Chicago: University of Illinois Press.
- Kachru, B. (1985). «Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle». In: Quirk, R.; Widdowson, H.G. (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kandiah, T. (2001). «Whose Meanings? Probing the Dialectics of English as a Global Language». In: Goh, R. (ed.), *Ariels: Departures and Returns: A Festschrift for Edwin Thumboo*. Singapore: Oxford University Press.
- Kirkpatrick, A. (2010). «English as the International Language of Scholarship: Implications for the Dissemination of 'Local' Knowledge». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kumaravedivelu, B. (2001). «Toward a Postmethod Pedagogy». *TESOL Quarterly*, 35 (4), pp. 537-560.
- Lippi-Green, R. (1997). *English with an Accent*. London: Routledge.
- Matsuda, A. (2003). «Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language». *TESOL Quarterly*, 37, pp. 719-729.
- Matsuda, A. (2005). «Preparing Future Users of English as an International Language». In: Burns, A. (ed.), *Teaching English from a Global Perspective*. Alexandria (VA): TESOL.
- McKay, S. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mufwene, S.S. (1994). «New Englishes and the Criteria for Naming Them». *World Englishes*, 13, pp. 21-31.
- Mufwene, S.S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe?: Challenging Language Policy*. New York: Routledge
- Phillipson, R. (2006). «Figuring out the Englishisation of Europe». In: Leung, C.; Jenkins, J. (eds.), *Reconfiguring Europe*. London: Equinox.
- Ramanathan, V. (2002). *The Politics of TESOL Education: Writing, Knowledge, Critical Pedagogy*. New York: Routledge Falmer.
- Ramanathan, V.; Morgan, B. (2010). «Global Warning? West-based TESOL, Class-Blindness and the Challenge for Critical Pedagogies». In: Sharifian, F. (ed), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rubdy, R.; Saraceni, M. (eds.) (2006). *English in the World: Global Rules, Global Roles*. London: Continuum.
- Sharifian, F. (2010). «English as an International Language: An Overview». In: Sharifian, F. (ed.), *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters.
- Singh, R.; D'souza, J.; Mohan, K.P.; Prabhu, N.S. (1995). «On 'New/non-native' Englishes: A quartet». *Journal of Pragmatics*, 24 (3), pp. 283-294.
- Snow, M.A.; Kamhi-Stein, L.D.; Brinton, D.M. (2006). «Teacher Training for English as a Lingua Franca». *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, pp. 261-281.
- Svartvik, J.; Leech, G. (2006). *English: One Tongue, Many Voices*. London: Palgrave MacMillan.

L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti

Uno studio di caso

Simone Torsani

(Università degli Studi di Genova, Italia)

Abstract Integration of IT into classroom language teaching has ever since been the goal of CALL education. This article sets out to discover how teachers acquire integration skills during CALL training programmes. A case study approach, that included interviews with the trainee teachers and observation of their dissertations, was employed to appreciate how four in-service teachers reacted to three different learning activities and how they perceived the development of their CALL expertise. The study highlighted the importance of project work as it can provide teachers with a first-hand experience of the diverse factors that influence integration.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il concetto di integrazione nella ricerca glottotecnologica. – 3 Letteratura di riferimento. – 4 Il contesto. – 5 Domande e metodo della ricerca. – 6 Risultati. – 7 Discussione e conclusioni. – Appendice.

Keywords Computer assisted language learning. Second language teacher education. CALL teacher education. Technology integration.

1 Introduzione

Nel settore delle glottotecnologie (in lingua inglese: CALL, Computer Assisted Language Learning) la preparazione degli insegnanti è considerata da tempo un ambito strategico: sono gli insegnanti, infatti, a usare le tecnologie e a decretare il loro successo o insuccesso (Hubbard 2008). Hong (2010) afferma che «l'obiettivo ultimo della preparazione alle tecnologie è permettere agli insegnanti di integrare la tecnologia in classe» (p. 53, trad. nostra), un risultato, tuttavia, non sempre raggiunto (Arnold, Ducate 2015). Quello di integrazione è, come si avrà modo di osservare nel paragrafo dedicato, un concetto fondamentale nel settore, con il quale si indica non tanto l'uso delle tecnologie nell'educazione linguistica, ma un loro ruolo attivo e ben definito.

Scopo di questo contributo è comprendere come gli insegnanti acquisiscano la capacità di integrare le tecnologie nell'educazione linguistica: a

questo fine si presenta uno studio preliminare condotto su quattro corsiste di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS). In particolare, si noter  che, data la natura complessa dell'integrazione, pi  un'attivit    autentica e pi  forte   il potenziale delle tecnologie per il conseguimento di un dato obiettivo, tanto pi  numerose saranno le occasioni per gli insegnanti di entrare in contatto con i diversi fattori che regolano l'integrazione. La presente ricerca consiste in quattro brevi studi di caso e si allinea, nelle scelte metodologiche, a diversi studi del settore, che applicano metodi di ricerca qualitativi per osservare un numero limitato di soggetti, come ad esempio lo studio di Motteram, Slaouti e Onat-Stelma (2013) su tre insegnanti.

Misurare il grado in cui un corso   capace di sviluppare la capacit  di integrare le tecnologie   un compito complesso, che non si esaurisce certo con la raccolta delle esperienze e delle impressioni degli insegnanti coinvolti (Tai 2015). Per tale motivo questa ricerca non propone risultati definitivi, ma ipotesi che andranno confermate da studi sul lungo periodo, come la ricerca longitudinale condotta da Wong e Benson (2006) su due insegnanti di lingue che avevano seguito un corso sulle tecnologie. Seppure non in grado di fornire risposte decisive, le esperienze raccolte sono comunque importanti perch  mostrano le motivazioni dei docenti intervistati, i loro bisogni e la loro percezione del ruolo delle tecnologie nell'educazione linguistica.

2 Il concetto di integrazione nella ricerca glottotecnologica

L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica   uno dei temi principali della ricerca nel settore (vedi, tra gli altri, gli studi di Guichon 2012; Levy 1997; Levy, Stockwell 2006; McCarthy 1999). Se, tuttavia, nella pi  generale ricerca sul CALL il concetto ha perso progressivamente centralit , in quella parte della ricerca che si concentra sulla preparazione degli insegnanti esso mantiene, al contrario, una posizione di rilievo: nel libro di Guichon sull'integrazione (2012), per esempio, la formazione degli insegnanti di lingue   principale una delle aree di ricerca.

Levy e Stockwell (2006) affermano che il concetto di integrazione «implica che elementi diversi si combinino tra loro per formarne uno nuovo» (p. 228; trad. nostra): in tale prospettiva, quindi, le tecnologie integrate non sono solo parte dell'educazione linguistica, ma ne modificano i caratteri (i due autori parlano, a tale proposito, anche di «mutamento ecologico», p. 228). Su una posizione analoga si trova anche Ertmer (1999), il quale sostiene che l'integrazione non si misura tanto dal numero di calcolatori in un laboratorio, quanto dal «grado in cui la tecnologia   utilizzata per facilitare l'apprendimento e l'insegnamento» (p. 50, cit. in Wong, Benson 2006; trad. nostra).

Il concetto di integrazione   stato particolarmente studiato nel periodo

a cavallo tra gli anni Novanta del XX e i primi anni del XXI secolo. Levy (1997), nel suo libro classico sul CALL, dedica ampio spazio all'argomento; in particolare, l'autore riassume le conclusioni di diversi studiosi per i quali essa costituisce il principale fattore di successo del settore: «se vorrà essere accettato dalla comunità degli insegnanti, il CALL dovrà diventare un componente integrato nell'insegnamento linguistico» (p. 200; trad. nostra). A metà degli anni Novanta i calcolatori hanno, rispetto a pochi anni prima, migliori capacità per la gestione di contenuti multimediali e la diffusione della rete Internet rende possibili fenomeni come la Comunicazione Mediata dal Calcolatore che già all'epoca è considerata un fenomeno rivoluzionario (Warschauer 1996). Questa situazione porta la ricerca a prospettare un futuro nel quale le tecnologie non potranno che essere uno strumento attivo e diffuso nell'educazione linguistica; un futuro da affrontare per tempo interrogandosi a fondo su come sia possibile integrare l'una alle altre.

Nel momento in cui la ricerca riesce ad integrare in maniera efficace tecnologie ed educazione linguistica, tuttavia, l'integrazione cessa di essere un argomento all'ordine del giorno. Nella letteratura il concetto tende, allora, a confluire in quello di 'normalizzazione' (cfr., ad es., Levy, Stockwell 2006; Stanley 2013), uno stato in cui le tecnologie sono ormai parte della vita quotidiana delle persone, tanto che anche il loro utilizzo nella didattica delle lingue diviene un fatto scontato (Bax 2003). Diversi autori hanno interpretato l'emergere di questa nuova categoria come una minaccia all'esistenza stessa del CALL come disciplina che, sostiene infatti Bax, deve mirare alla propria estinzione. In una prospettiva di normalizzazione, infatti, le tecnologie non devono più essere considerate un campo di ricerca a sé, ma una parte integrante - ossia uno strumento come tanti altri - dell'educazione linguistica. Il dibattito sulla normalizzazione è attivo a tutt'oggi nella ricerca sulle glottotecnologie e diversi lavori (ad es. Gimeno-Sanz 2015), consci della portata eversiva del concetto di normalizzazione e del suo fascino, argomentano in favore dell'esistenza del CALL come area di ricerca. Nel campo più specifico della formazione degli insegnanti, Levy e Hubbard (2006) e Hubbard (2008) sostengono che, sebbene possa essere auspicabile nella didattica vera e propria, la normalizzazione non è applicabile all'intero settore delle glottotecnologie. Il CALL come disciplina include, infatti, altri aspetti, quali ad esempio la ricerca su come le tecnologie mediano l'apprendimento o, appunto, la preparazione degli insegnanti. Non è un caso, allora, che il concetto di integrazione continui a essere produttivo nell'ambito specifico della didattica delle tecnologie (vedi, tra gli altri, Guichon 2012) che ha, tra i propri compiti, quello di indagare e illustrare ai futuri insegnanti i possibili usi degli strumenti informatici nell'educazione linguistica.

Intorno al concetto di integrazione la didattica delle tecnologie (ingl. *CALL Teacher Education*) definisce il proprio obiettivo (Hong 2010) e si

emancipa, almeno idealmente, dallo status di rassegna di applicazioni, per diventare un ambito di ricerca e di formazione professionale a tutti gli effetti (Levy 1996). Poiché, infatti, le tecnologie tendono ad invecchiare facilmente (Hanson-Smith 2006), è inutile preparare a un dato strumento: più utile, semmai, è sviluppare competenze trasferibili a più contesti (Kessler 2006) o approfondire l'intersezione tra tecnologie e didattica delle lingue (Levy 1996; Guichon, Hauck 2011).

Un autore che si è molto interessato all'integrazione da un punto di vista pratico è McCarthy (1996, 1999). Lo studioso (1999) presenta un elenco, dichiaratamente non completo, dei possibili fattori che influenzano l'integrazione, tra questi: la politica delle istituzioni, la dotazione della scuola, il supporto tecnico fornito, le capacità degli studenti, il metodo, la motivazione e i contenuti. Questi elementi formano una rete complessa e dinamica che è difficile da descrivere: non è forse un caso che studi recenti abbiano applicato all'integrazione la Teoria dell'Attività (ingl. *Activity Theory*, ma nella letteratura italiana è diffusa anche la traduzione), che studia le azioni come fenomeni dipendenti dall'interazione di diversi fattori (Motteram, Slaouti, Onat-Stelma 2013).

Nell'analisi dei dati, che sarà effettuata nei paragrafi 6 e 7, emerge che le docenti partecipanti alla ricerca hanno incontrato nel loro lavoro diversi tra i fattori citati da McCarthy.

3 Letteratura di riferimento

Coerentemente con l'obiettivo di sviluppare negli insegnanti la capacità di integrare le tecnologie, la parte più pratica della ricerca sulla preparazione alle tecnologie si è occupata di definire le modalità di apprendimento che meglio sembrano sviluppare la capacità di interpretare le diverse situazioni e fare scelte adeguate.

Egbert (2006) si concentra sul paradigma dell'apprendimento situato (Lave, Wenger 2006, ma la traduzione dell'originale risale ad almeno agli anni Novanta, cfr. Varisco 1995), di cui propone due esempi: il primo è un corso in rete nel quale gli insegnanti apprendono gli strumenti usandoli nello studio degli argomenti del corso stesso; il secondo è costituito dalla discussione di diversi studi di caso. L'autrice elabora, sulla base delle ricerche di Herrington e Oliver (2000), un modello di apprendimento situato specifico per le glottotecnologie: il *focus*, in entrambi i casi presentati dall'autrice, è soprattutto sull'autenticità della situazione e del contesto di apprendimento. Il caso di studio, in particolare, mette di fronte a situazioni reali (o realistiche) nelle quali emergono le diverse variabili che un docente deve tenere in considerazione quando fa delle scelte: i «partecipanti sono spinti a riflettere, collaborare, prendere decisioni, consultare la letteratura, pesare le opzioni, chiedere aiuto e tante altre cose che sono parte

dell'attività quotidiana degli insegnanti» (p. 178; trad. nostra).

Nello stesso volume Debski (2006) presenta un modello di insegnamento basato su progetti (ingl. *project-based learning*), cioè sulla realizzazione di attività complesse e reali. Anche in questo caso è enfatizzato il carattere autentico del contesto di apprendimento: agli studenti era richiesto di mettere in pratica quanto appreso durante un corso sulle tecnologie tramite la realizzazione di un progetto, in questo caso un portale informativo per studenti giapponesi in procinto di visitare l'Australia.

Guichon (2009) illustra una pratica di analisi riflessiva (ingl. *reflective learning*) nella quale i corsisti di una laurea magistrale in Didattica del Francese riflettono sulle proprie esperienze di insegnamento con le tecnologie. I corsisti erano divisi in coppie e ogni settimana una coppia veniva filmata mentre preparava un incontro in tele-collaborazione con apprendenti americani. La registrazione era quindi usata come base per l'analisi in classe delle scelte e dei comportamenti dei docenti. Oltre a questi, la letteratura offre altri esempi di approcci didattici, in particolare la parte V del volume *Teacher Education in CALL* (2006) presenta contributi sulle alternative all'apprendimento formale quali *mentoring*, comunità di pratica e apprendimento informale.

Da questa breve panoramica emergono due tendenze. La prima è che la preparazione alle tecnologie ha, almeno limitatamente a quanto emerge dalla ricerca (che non necessariamente corrisponde alla didattica vera e propria), una predominante componente glottodidattica. Il fatto non deve stupire dal momento che, come accennato nel paragrafo precedente, il CALL come disciplina si propone sempre più come interlocutore dell'educazione linguistica e tende, quindi, a dare molto peso all'aspetto pedagogico.¹ La seconda è la varietà metodologica nella preparazione: si noti, in particolare, la natura esperienziale, costruttivista e riflessiva nelle attività proposte che, appunto, intendono sviluppare nei docenti capacità critiche in contesti complessi. Vale la pena notare l'analogia con il modello per le attività nella formazione dei docenti di lingua proposto da Ellis (1986), il quale distingue tra attività esperienziali e di riflessione e consapevolezza.

Nel caso presentato di seguito non si farà riferimento tanto a una o l'altra teoria dell'apprendimento, quanto all'importanza del modello di apprendimento esperienziale in genere per sviluppare la capacità di integrare con un problema complesso come quello dell'integrazione.

1 Questo è anche dovuto al fatto che le tecnologie, in particolare quelle di rete e sociali, sono piuttosto intuitive e semplici da un punto di vista tecnico, richiedendo perciò meno tempo per essere utilizzate. Va inoltre menzionato il caso presentato in Guichon (2009), il quale nota che i corsisti non hanno avuto bisogno di essere preparati all'uso del programma di messaggistica istantanea perché lo usavano già: un esempio di normalizzazione (vedi *infra*).

4 Il contesto

La sperimentazione ha avuto luogo all'interno di un corso PAS svolto presso l'Università di Genova nell'a.a. 2014-15 e rivolto a 20 docenti in servizio di lingua inglese della classe di concorso A345. L'età dei corsisti variava dai 30 ai 50 anni circa. Le competenze informatiche non sono state oggetto di rilevamento prima dell'inizio delle lezioni; durante le ore di laboratorio, in ogni caso, i corsisti hanno mostrato livelli molto diversi tra loro di familiarità con le tecnologie. Il corso ha avuto una durata di 6 ore per la parte teorica e 12 ore per la parte di laboratorio; il programma è stato organizzato secondo il modello da me proposto in Torsani (2015a), al quale si rimanda il lettore per approfondimenti. Nel modello la preparazione alle tecnologie è divisa in tre aree (linguistico/glottodidattica, procedurale e tecnica) collegate tra loro. Il modello descrive la capacità di lavorare con le tecnologie, definita come abilità tecnica, come l'integrazione di due diverse aree di competenza, quella linguistico/glottodidattica e quella procedurale; ognuna delle tre aree è sviluppata attraverso attività specifiche:

1. Area linguistico/glottodidattica. Si tratta dell'area di competenza più vicina all'esperienza professionale degli insegnanti di lingua. Sulla base delle loro conoscenze in ambito linguistico e glottodidattico, infatti, gli insegnanti sono in grado di comprendere e valutare l'efficacia di una tecnologia per l'apprendimento linguistico. Le attività di un corso sulle tecnologie in questa area mirano a far osservare ai docenti le potenzialità degli strumenti per l'apprendimento linguistico, motivandoli perciò all'uso delle tecnologie. L'area linguistica costituisce l'ambito nel quale le tecnologie si innestano nel corpus di conoscenze ed esperienze degli insegnanti. Quest'area, che nella presente analisi quest'area non è presa in considerazione, è sviluppata tramite attività come la simulazione² o lo studio di caso.
2. Area procedurale. È la capacità di utilizzare i programmi al netto di ogni uso didattico e costituisce la base per una loro applicazione concreta in un percorso formativo. L'abilità procedurale costituisce una componente imprescindibile nel settore e ad essa va presta grande attenzione. Le attività per sviluppare questa capacità sono per lo più meccaniche, come i tutorial, sequenze di istruzioni dettagliate per apprendere i comandi fondamentali di un programma.

2 In Torsani (2015b) presento un'attività di simulazione, nella quale, per far comprendere le potenzialità della Comunicazione Mediata dal Calcolatore, ho fatto partecipare alcuni studenti a una *chat* (comunicazione sincrona) a coppie nelle quali uno era esperto della lingua e l'altro no: in questo modo i discenti hanno potuto osservare direttamente i diversi fenomeni linguistici illustrati nella letteratura (es. negoziazione del significato). La simulazione per la formazione degli insegnanti alla Comunicazione Mediata dal Calcolatore è suggerita anche da O'Dowd (2015).

Poiché sono meccaniche, queste attività possono essere fruite in autonomia.

3. Area tecnica. È l'abilità più complessa, frutto dell'integrazione delle due precedenti e consiste nella capacità di scegliere e utilizzare le applicazioni in maniera critica, cioè tenendo in considerazione diversi fattori (i risultati attesi, il gruppo degli apprendenti, la dotazione tecnica ecc.), e di integrarle nell'insegnamento linguistico. Quest'area è sviluppata da attività complesse, come l'elaborazione di progetti.

Nella prima parte il corso si è concentrato sugli aspetti teorici, come la definizione e la storia del settore, i diversi ambiti di applicazione e i quadri di riferimento (ad es. Chapelle 2001). In seguito sono stati presentati casi di studio sull'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento linguistico, come lo studio di Kötter (2003) su come la Comunicazione Mediata dal Calcolatore favorisca la negoziazione del significato: questa parte ha lo scopo di presentare ai docenti esempi di integrazione e fa riferimento all'area della conoscenza linguistica.

Nelle parti di laboratorio sono state in parte svolte attività legate all'area procedurale, come tutorial, ma, soprattutto, attività complesse come la progettazione guidata, legate all'area tecnica. In un'attività di progettazione guidata si richiede ai corsisti di realizzare un lavoro utilizzando le abilità procedurali apprese in precedenza: l'attività, che è illustrata in maggior dettaglio oltre, intende stimolare negli insegnanti la capacità di lavorare con gli strumenti in maniera creativa e non meccanica.

In questa sperimentazione non è preso in esame il modello, ma tre attività svolte durante il corso: i tutorial, la progettazione guidata e l'elaborato di abilitazione. L'elaborato non costituisce un'attività del corso, tuttavia i docenti che hanno partecipato all'indagine hanno condotto nel loro lavoro finale sperimentazioni con le tecnologie, che costituiscono quindi attività a tutti gli effetti.

I tutorial hanno lo scopo di sviluppare le abilità procedurali (area procedurale) e hanno per oggetto alcuni programmi: tra questi, applicazioni per realizzare attività linguistiche (esercizi), programmi di gestione dell'audio o per la manipolazione di immagini. Nel corso in oggetto, in ogni caso, una prima parte delle ore di laboratorio è stata dedicata a chiarire i dubbi sui tutorial.

La progettazione guidata consiste nell'utilizzo dei programmi appresi in precedenza per realizzare attività complesse. In particolare, ai corsisti era richiesto di partire da obiettivi specifici e di identificare, ed eventualmente combinare tra loro, le caratteristiche dei diversi strumenti. Si tratta di un approccio noto nella ricerca come 'progettazione guidata dalla didattica' (ingl. *pedagogy-driven design*; Colpaert 2006). Per esempio, un esercizio proposto nel modulo di lingua inglese prevedeva la lettura di un testo

che descriveva tre persone, seguito da una griglia nella quale su un asse comparivano i nomi delle persone e sull'altro erano indicate determinate caratteristiche: il compito consiste nel comprendere dal testo quale caratteristica associare a ogni persona. Realizzare una simile attività con i programmi a disposizione è apparentemente impossibile, a meno di non sfruttare la sintassi HTML che permette di realizzare tabelle.

Il focus dell'attività non è tanto apprendere il programma in sé, ma sviluppare la capacità di riconoscere e utilizzare in maniera creativa le funzioni dei diversi programmi partendo da necessità precise. Questa capacità è un esempio di competenza trasferibile e corrisponde a parte delle competenze tecno-pedagogiche individuate da Guichon e Hauck (2011) nella letteratura specializzata, in particolare essa corrisponde alle capacità di «valutare le potenzialità e i limiti delle tecnologie per l'apprendimento di lingua e cultura» e di «progettare attività adeguate» (p. 191; trad. nostra). Poiché consiste nella realizzazione di un'attività linguistica reale, la progettazione guidata è un esercizio meno asettico rispetto al tutorial, ma sempre piuttosto artificiale, dal momento che si tratta di un lavoro guidato e che, in ogni caso, non tiene conto di diversi fattori che entrano in gioco nell'insegnamento linguistico quotidiano.

L'elaborato di abilitazione, infine, è consistito in un progetto didattico completo comprendente attività con le tecnologie: tutti i progetti sono stati sperimentati dalle corsiste nelle rispettive classi. I diversi elaborati prevedevano attività e ausili diversi: alcune si focalizzavano sull'impiego di strumenti per attività specifiche all'interno di Unità Didattiche; altri sull'uso di piattaforme per erogare corsi secondo metodi didattici specifici; altri ancora utilizzavano le tecnologie per sperimentare tecniche didattiche originali.

5 Domande e metodo della ricerca

Nella presente ricerca saranno illustrati i risultati di un questionario/intervista somministrato a quattro docenti, tali risultati saranno quindi confrontati con i diversi elaborati finali con lo scopo di comprendere come le diverse docenti abbiano percepito il problema dell'integrazione. La scelta di un metodo qualitativo come l'intervista è, come anticipato, in linea con la recente ricerca sulla preparazione degli insegnanti alle tecnologie e in quella sul CALL in genere (Thomas, Reinders, Warschauer 2013).

Il lavoro di riferimento è il già citato contributo di Wong e Benson (2006), i quali presentano uno studio su due docenti intervistate e osservate nella loro pratica didattica quotidiana dopo un corso di 15 ore sulle tecnologie; gli autori, attraverso il confronto tra interviste e osservazione, esaminano la capacità delle due insegnanti di integrare le tecnologie.

Dal momento che i corsisti del corso PAS provenivano da tutta la regione

sarebbe stato difficile organizzare interviste in presenza e pertanto è stato utilizzato un formato ibrido: un questionario, erogato in rete, nel quale erano presenti sia domande a scelta chiusa, sia domande a risposta aperta nelle quali le docenti potevano scrivere le loro osservazioni.

Il questionario è diviso in tre parti. La prima contiene domande sull'uso delle tecnologie prima del corso: come il corsista percepisce il proprio uso delle tecnologia nella vita privata e lavorativa (domande 1 e 2), quali tecnologie usa nel proprio lavoro (domanda 3). La seconda parte è dedicata a una valutazione dei tre tipi di attività proposta: non è richiesta una valutazione del corso o dei suoi contenuti, quanto della modalità di apprendimento (per esempio è chiesto quanto si reputa utile il tutorial); è inoltre richiesto di spiegare brevemente la propria esperienza con l'attività in questione. La parte dedicata all'elaborato finale contiene più domande, dal momento che questa attività permette di realizzare un prodotto completo da usare nella didattica e costituisce una messa alla prova della capacità di lavorare con le tecnologie. Nell'ultima parte è chiesto quale tra i tre tipi di attività i corsisti hanno percepito come più utile, oltre a domande a risposta libera sulla propria esperienza nella realizzazione del lavoro della tesi.

Rispetto allo studio di Wong e Benson nella presente ricerca i risultati dei questionari/intervista sono in parte integrati con osservazioni sui prodotti realizzati dalle docenti per la tesi; la sperimentazione, infatti, è stata un'occasione per usare in maniera autonoma le tecnologie e fornisce, quindi, esempi concreti di integrazione.

6 Risultati

Si presentano in questa sezione i risultati del questionario/intervista alle quattro docenti, che chiamerò Aurora, Cornelia, Diana ed Emilia (nomi di fantasia).

Aurora

Aurora, 33 anni, lavora in una scuola con una ricca infrastruttura tecnologica. Il suo elaborato finale è consistito nella realizzazione e uso di un'Unità di Apprendimento all'interno della quale alcune attività erano svolte tramite il supporto di applicazioni informatiche. Aurora ha utilizzato anche altre applicazioni oltre a quelle viste a lezione e si dimostra infatti indipendente nell'uso della tecnologia, che usa senza particolari problemi (non ha avuto bisogno di aiuto per le parti tecniche del proprio lavoro di tesi). Aurora non dichiara particolare entusiasmo nei confronti delle tecnologie: su una scala da 0 a 10 descrive il proprio uso delle tecnologie nella

vita privata con 6, mentre nella vita lavorativa con 5. Questo approccio è confermato anche dal fatto che Aurora è a conoscenza di diverse applicazioni che di norma si usano in ambito didattico, ma, tranne YouTube, non le usa. Sebbene, infine, dichiari che l'esperienza della tesi l'abbia aiutata a capire meglio le tecnologie, Aurora è convinta che l'attività più utile per capire le tecnologie siano le esercitazioni guidate.

Cornelia

Cornelia, 39 anni, lavora in una scuola con un'ottima infrastruttura tecnologica (scuola 2.0). La docente ha redatto una tesi sull'Approccio Lessicale e ha usato una piattaforma per erogare ai suoi alunni attività ispirate a quel metodo. Cornelia dichiara un interesse per le tecnologie superiore alla media (8 su 10 in entrambe le domande 1 e 2), e ha dimostrato capacità di utilizzare strumenti non presentati durante il corso, come la piattaforma Moodle, da lei usata per la sperimentazione. Considera i tutorial utili (4 punti su 5), soprattutto ha apprezzato la possibilità di poter lavorare in autonomia (cioè non in classe), un vantaggio per chi, come i corsisti PAS, è docente in servizio con poco tempo per seguire lezioni presenziali: «[c]redo che il grande vantaggio sia anche di poter svolgere il lavoro a distanza e in autonomia». Anche lei ha considerato la tesi un momento utile, ma ritiene che l'attività più valida sia stata la progettazione guidata: «[r]ealizzare delle attività è stato molto motivante, creativo e utile per poter sperimentare le potenzialità d[e]i programmi». Cornelia appare particolarmente attenta al contesto (che potrebbe essere un buon indicatore di capacità di integrazione, vedi *infra* sul concetto di complessità dell'integrazione): nota, per esempio, come il fatto di lavorare in una classe 2.0 costituisca un fattore importante per l'integrazione («i ragazzi sapevano già come muoversi nell'ambito della tecnologia e la maggior parte di loro ha accolto con entusiasmo la proposta di lavoro»). Va inoltre osservato come la sperimentazione l'abbia portata a notare fenomeni che, con le sole attività del corso, sono passati inosservati: a proposito della piattaforma, infatti, nota che «[l']unica pecca [degli esercizi a buchi], forse, è che il programma ha dato come sbagliate delle risposte, in realtà corrette, solo perché scritte con la lettera maiuscola o perché messe in una sequenza diversa da quella che avevo depositato come soluzione all'esercizio». Le attività realizzate dalla docente sono esercizi da utilizzarsi come supporto o complemento alla attività in classe e, quindi, poco integrati nella didattica vera e propria.

Diana

Diana, 48 anni, lavora in una scuola con una buona infrastruttura e un buon supporto tecnologico (dichiara di avere la LIM in classe e di fruire di assistenza tecnica nel suo lavoro quotidiano). La tesi di Diana è consistita nella realizzazione di attività *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) da fruirsi in un corso di biologia, durante il quale Diana ha collaborato con la docente disciplinare. La professoressa dichiara un interesse nella media per gli ausili tecnologici (6 su 10 nelle domande 1 e 2) anche se, in realtà, ne usa diversi, tra queste PowerPoint, YouTube e programmi per esercizi. Diana ha apprezzato la progettazione guidata perché si definisce «poco avvezza alle tecnologie», anche se per la parte tecnologica della tesi, che è consistita nella realizzazione di attività linguistiche sulla piattaforma Moodle, ha dichiarato di aver comunque fatto tutto da sola. Anche in questo caso, tuttavia, le attività proposte sono esercizi poco integrati nella didattica.

Emilia

Emilia, 53 anni, lavora in una scuola con scarsa infrastruttura tecnologica, tanto che per svolgere parte delle attività la docente ha dovuto usare la LIM in aula informatica, mentre le attività in rete sono state svolte dagli alunni a casa. La tesi di Emilia ha per oggetto l'applicazione dell'Approccio Lessicale alla Classe Capovolta (ingl. *flipped classroom*, vedi oltre) ed è consistita nella realizzazione di attività lessicali da far svolgere ai suoi studenti a casa come preparazione alle attività in classe: anche lei ha realizzato le proprie attività linguistiche sulla piattaforma Moodle. Anche Emilia descrive il suo uso delle tecnologie come nella media (5 su 10 nelle prime due domande), conosce le applicazioni più note (es. reti sociali) ma non le usa: il suo è, per molti versi, un profilo di immigrato digitale. Dà un buon giudizio sui tutorial (4 su 5) e ancora migliore sulla progettazione guidata (5 su 5) «fondamentale per realizzare esercizi sulla base delle necessità degli studenti e degli obiettivi». Come gli altri Emilia giudica positivamente l'elaborato finale, che, sostiene, l'ha aiutata a capire meglio le tecnologie, anche se ammette di essersi fatta aiutare per gli aspetti tecnici più difficili da realizzare. A differenza delle sue colleghe, tuttavia, Emilia ha considerato l'elaborato finale come l'attività più utile; in particolare riporta che la sperimentazione condotta «ha permesso di mettere in pratica quello che avevo letto e studiato solo da un punto di vista teorico sull'approccio lessicale», mentre il giudizio sulle applicazioni viste nel corso è che «hanno stimolato la mia fantasia permettendomi di costruire, e non solo di scegliere, quello che volevo proporre ai miei studenti».

7 Discussione e conclusioni

Sulla base dei dati e del loro raffronto con i prodotti realizzati si possono fare, pur con le dovute cautele, alcune osservazioni.

La prima osservazione è che i risultati sembrano confermare il fatto che la preparazione alle tecnologie non è (e non è percepita), se non in parte, come una preparazione procedurale/tecnica, ma che, al contrario, la componente linguistico-pedagogica appare predominante nelle aspettative delle partecipanti. Nessuna tra le corsiste, infatti, ha ritenuto i tutorial sufficienti all'apprendimento, per quanto la loro utilità sia stata riconosciuta da tutte.³ In generale (3 su 4) le corsiste hanno mostrato una predilezione per l'attività di progettazione guidata e questo dato sembra confermare quanto detto in precedenza; tuttavia è nell'elaborato finale che, come atteso, le docenti hanno avuto modo di confrontarsi con i diversi fattori che influiscono sull'integrazione.

La seconda osservazione è che nella realizzazione del progetto sono effettivamente emersi elementi che hanno portato le docenti a riflettere sull'integrazione. Anche se negli elaborati la questione non è mai toccata in maniera esplicita, dalle risposte ai questionari sono emerse riflessioni sul tema: per esempio, sulle dotazioni tecniche della scuola dove lavorano, su come i loro studenti hanno accolto e fruito delle attività e su diverse questioni tecniche. Come visto nei risultati, Cornelia nota che la piattaforma in uso per il suo progetto (Moodle) è piuttosto rigida nella correzione di esercizi a buchi. Si tratta, dal punto di vista tecnico, di un problema minimo e facilmente risolvibile, ma è interessante osservare come la docente lo abbia notato nel momento in cui ha proposto le attività ai suoi studenti, cioè in un contesto reale. Cornelia non ha fatto osservazioni del genere né a proposito dei tutorial, né della progettazione guidata. Questo dimostrerebbe quindi l'importanza, nei corsi sulle tecnologie, di puntare su attività il più possibile autentiche, dal momento che solo queste permettono di fare esperienza diretta dei diversi fattori che governano l'integrazione delle tecnologie e dei quali non è possibile fornire un quadro generale e a priori (vedi *infra* sulla natura complessa dell'integrazione).

Tutte le docenti intervistate, poi, hanno sottolineato l'aspetto motivante delle tecnologie, tanto che la parola 'entusiasmo' è molto frequente. La motivazione è, in effetti, uno dei fattori che influiscono sull'integrazione citati da McCarthy (1999) il quale, tuttavia, mette in guardia dal confidare troppo nella motivazione 'tecnologica', ribadendo piuttosto la necessità,

3 Non va dimenticato, a questo proposito, che i tutorial possono essere svolti in autonomia, un vantaggio non da poco per lavoratori che hanno poco tempo per seguire corsi di aggiornamento (nel caso specifico dei PAS i corsi si svolgevano nel fine settimana): sarebbe lecito attendersi che molti, al netto dell'efficacia didattica, preferissero svolgere in rete le ore di tecnologie.

già illustrata da Davies e Crowther (1995, cit. in McCarthy 1999), di rendere evidente agli apprendenti il valore linguistico delle attività CALL. La questione è piuttosto complessa e va trattata a parte; in ogni caso, nella presente ricerca non sono emersi dati sufficienti a una valutazione in questo senso. Si può però osservare come le docenti abbiano percepito in maniera chiara l'importanza delle abilità degli studenti, altro fattore indicato da McCarthy: l'accento in questo caso è sulla facilità con la quale i 'nativi digitali' (Prenski 2001, ma il termine è usato anche dalle docenti) lavorano con le tecnologie.

Una terza osservazione, infine, riguarda il rapporto tra educazione linguistica e tecnologia e su come esso sia percepito dalle corsiste. Un altro punto interessante della sperimentazione di Cornelia è la realizzazione di un'attività nella quale i verbi inglesi andavano raggruppati a seconda di come formano la terza persona singolare: per realizzare l'attività è stato utilizzato un esercizio a buchi inserito in una tabella, simile a quella proposta nell'esercizio di progettazione guidata, nella quale ogni colonna corrispondeva a una particolare forma (cioè -s, -es, -ies). In questo caso la docente non si è limitata alla realizzazione di un semplice testo a buchi, ma ha individuato, e applicato, quella che riteneva la struttura più efficace per la realizzazione dell'esercizio sulla base delle caratteristiche dell'esercizio stesso.

Emerge dal caso di Emilia un altro elemento importante: nel suo lavoro si nota una maggiore integrazione delle tecnologie rispetto a quella delle sue colleghe. Cornelia e Diana hanno svolto un lavoro simile sulla stessa piattaforma; un ambiente sicuramente 'tecnologico', ma da loro sfruttato soprattutto come strumento di erogazione di contenuti, con vantaggi perciò più evidentemente 'logistici' che glottodidattici. La tesi di Emilia, invece, era incentrata sulla classe capovolta (ingl. *flipped classroom*), un approccio del quale la parte in rete forma una componente nativa ed essenziale. Nell'insegnamento capovolto lo studio avviene prima della lezione in classe, così che il tempo in classe possa essere dedicato ad attività più complesse e motivanti per gli apprendenti (Maglioni, Biscaro 2014). In tale prospettiva la funzione delle attività in rete non è tanto quella di erogare contenuti, ma di scegliere e organizzare una parte della lezione tanto distinta, quanto ben collegata con le attività in classe. In altre parole, se l'esperienza della tesi è stata per Emilia più significativa rispetto alle altre attività, come lei stessa dichiara, è molto probabilmente perché l'integrazione tra tecnologie e didattica era più forte in partenza. Emilia dichiara di essersi fatta aiutare, il che sembrerebbe in linea con il suo profilo di immigrata digitale. Non si tratta, tuttavia, di un fatto in sé negativo: Levy (1996) immagina che gli insegnanti 'tecnologici' non lavorino in maniera indipendente, ma anzi in collaborazione con personale tecnico adeguatamente preparato - un tema che sarà poi sviluppato in una ricerca di una decina di anni posteriore all'articolo (Hubbard, Levy 2006). Il focus della

preparazione 'tecnica' degli insegnanti, sostiene Levy, non deve puntare ad una preparazione di tipo informatico, ma, invece, prepararli al dialogo e all'interazione con gli esperti.

La presente ricerca sembra perciò confermare quanto l'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica sia un fenomeno complesso, articolato e ricco di sfumature; un fenomeno per il quale, peraltro, la ricerca non ha ancora definito criteri di valutazione condivisi. Le definizioni proposte, per esempio quella di Ertmer (1999), sono piuttosto generiche e lasciano spazio a diverse interpretazioni. Anche una raccolta dati limitata come quella condotta mette in luce come in situazioni diverse, come quelle presentate, i parametri individuati da McCarthy (1999) tendano a variare. Aurora ha integrato le tecnologie usandole per diverse attività di un prodotto 'classico' come l'Unità di Apprendimento, mentre Cornelia ha applicato le tecnologie a uno specifico metodo; chi ha maggiormente integrato tra loro tecnologie e didattica è stata Emilia che, però, partiva da una situazione più facile, dal momento che l'approccio della classe capovolta implica di per sé l'uso della rete e, quindi, una maggiore integrazione delle tecnologie. Non va infine trascurato il fatto che le scelte di Emilia sono state in parte determinate dalla disponibilità di strumenti tecnologici: la limitata dotazione di cui disponeva non le avrebbe permesso molte altre possibilità di utilizzare tecnologie.

Da queste riflessioni si può comunque trarre la conclusione, peraltro in linea con la ricerca nel settore (cfr. McNeil 2013), che le attività situate e autentiche sono quelle più efficaci per sviluppare un'abilità complessa come quella di integrare tecnologie e didattica delle lingue. Dagli esempi sembrerebbe emergere che quanto più l'attività è autentica e più evidente è il legame tra aspetto tecnico e didattico, tanto maggiore è la sua capacità di preparare i docenti all'integrazione.

Si tratta di un'ipotesi che, come anticipato, andrà confermata con ulteriori ricerche e con studi sul lungo periodo. Il modello più efficace per ricerche sull'integrazione sembra, come già accennato, quello longitudinale adottato da Wong e Benson (2006), perché è solo attraverso un'osservazione prolungata che è possibile comprendere la capacità degli insegnanti di integrare le tecnologie. Un altro punto sul quale future ricerche dovrebbero concentrarsi è la definizione di criteri univoci per descrivere, e quindi valutare, tale capacità di integrazione; un passo importante in questa direzione è costituito, senz'altro, dagli standard per le glottotecnologie elaborati da associazioni professionali, come per esempio TESOL (Healey et al. 2009).

Appendice –estratti dal il questionario/intervista

Tutorial

- a. I tutorial sono le esercitazioni sui programmi contenute nel documento da scaricare dalla piattaforma

Come metodo per imparare le tecnologie, ritengo i tutorial efficaci (scegliere su una scala a 0 a 5: 0=inutili;5=molto utili)

- b. Esperienza sui tutorial

descrivere brevemente le proprie impressioni/difficoltà/suggerimenti sui tutorial (testo libero)

Progettazione guidata

La progettazione guidata sono le attività in classe nelle quali si usavano i programmi per realizzare delle attività

- a. Come metodo per imparare le tecnologie, ritengo che la progettazione guidata sia efficace (su una scala da 0 a 5: 0=inutili; 5=molto utili)
- b. Esperienza sulla progettazione guidata

descrivere brevemente le proprie impressioni/difficoltà/suggerimenti sulla progettazione guidata (testo libero)

Tesi

- a. La parte tecnologica della tesi:
 - L'ho fatta fare a un altro
 - Mi sono fatto aiutare
 - Mi sono fatto aiutare per le parti più difficili
 - Ho fatto tutto da solo/a
- b. La realizzazione del progetto di tesi (relativamente alla parte tecnologica)
 - Non ha cambiato la mia percezione delle tecnologie in maniera significativa
 - Mi ha aiutato a capire meglio come funzionano le tecnologie

- c. Relativamente al valore didattico delle attività progettate nella tesi (e indipendentemente dal prodotto realizzato/usato), ritengo che la parte tecnologica sia stata
 - superflua
 - ininfluyente o poco influente
 - utile, ma solo per motivi logistici
 - utile per motivi logisitici e didattici
- d. Esperienze e impressioni relative all'uso delle tecnologie durante la stesura tesi sul rapporto tra tecnologie e attività linguistiche (testo libero)
- e. Tra le attività del corso è stata più utile
 - I tutorial, mi basta capire come funziona un programma, come usarlo lo so/capirò da solo
 - le esercitazioni guidate, fanno capire meglio come funziona un programma
 - la tesi, è un processo più completo
- f. Eventuali osservazioni sul supporto fornito dalla scuola e/o dai colleghi di lavoro ecc. all'uso delle tecnologie (testo libero)
- g. Eventuali osservazioni sull'accoglienza delle attività tecnologiche da parte degli alunni (testo libero)

Bibliografia

- Arnold, N.; Ducate, L. (2015). «Contextualized Views of Practices and Competencies in CALL Teacher Education Research». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 1-9.
- Bax, S. (2003). «CALL - Past, Present and Future». *System*, 31 (1), pp. 13-28.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colpaert, J. (2013). «Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning». *CALICO journal*, 23 (3), pp. 477-497.
- Debski, R. (2006). «Theory and Practice in Teaching Project-oriented CALL». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 99-114.
- Egbert, J. (2006). «Learning in Context». In: Hubbard, P., Levy, M. (eds.), *Teacher Education in CALL*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 167-181.
- Ellis, R. (1986). «Activities and Procedures for Teacher Training». *ELT Journal*, 40 (2), pp. 91-99.
- Ertmer, P. A. (1999). «Addressing First-and Second-order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration». *Educational Technology Research and Development*, 47 (4), pp. 47-61.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). «Moving a Step Further from 'Integrative CALL'. What's to Come?» [online]. *Computer Assisted Language Learning*. DisD

- ponibile all'indirizzo <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2015.1103271?journalCode=nca120>. DOI 10.1080/09588221.2015.1103271.
- Guichon, N. (2009). «Training Future Language Teachers to Develop Online Tutors' Competence Through Reflective Analysis». *ReCALL*, 21 (2), pp. 166-185.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Guichon, N.; Hauck, M. (2011). «Editorial: Teacher Education Research in Call and Cmc: More in Demand Than Ever». *ReCALL*, 23 (3), pp. 187-199.
- Hanson-Smith, E. (2006). «Communities of Practice for Pre-and In-service Teacher Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 301-315.
- Healey, D.; Hegelheimer, V.; Hubbard, P.; Ioannou-Georgiou, S.; Kessler, G.; Ware, P. (2009). *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria (VA): TESOL.
- Hong, K.H. (2010). «Call Teacher Education as an Impetus for L2 Teachers in Integrating Technology». *ReCALL*, 22 (1), pp. 53-69.
- Hubbard, P. (2008). «Call and the Future of Language Teacher Education». *Calico Journal*, 25 (2), pp. 175-188.
- Hubbard, P., Levy, M. (2006). «the Scope of Call Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 3-20.
- Ide, N.M. (1987). «Computers and the Humanities Courses: Philosophical Bases and Approach». *Computers and the Humanities*, 21 (4), pp. 209-215.
- Kessler, G. (2007). «Formal and Informal Call Preparation and Teacher Attitude Toward Technology». *Computer Assisted Language Learning*, 20 (2), pp. 173-188.
- Kötter, M. (2003). «Negotiation of Meaning and Codeswitching in Online Tandems». *Language Learning & Technology*, 7 (2), pp. 145-172.
- Levy, M. (1996). «A Rationale for Teacher Education and Call: the Holistic View and Its Implications». *Computers and the Humanities*, 30 (4), pp. 293-302.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Levy, M.; Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maglioni M.; Biscaro F. (2014). *La classe capovolta*. Trento: Erickson.
- McCarthy, B. (1996). «Fully Integrated Call: Mission Accomplished». *ReCALL*, 8 (2), pp. 17-34.
- McCarthy, B. (1999). «Integration: the Sine Qua Non of Call». *CALL-EJ Online*, 1 (2), pp. 1-12.
- McNeil, L. (2013). «Exploring the Relationship Between Situated Activity and Call Learning in Teacher Education». *ReCALL*, 25(2), pp. 215-232.

- Motteram, G.; Slaouti, D.; Onat-Stelma, Z. (2013). «Second Language Teacher Education for Call: an Alignment of Practice and Theory». In: Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, pp. 55-71.
- O'Dowd, R. (2015). «Supporting In-service Language Educators in Learning to Telecollaborate». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 63-81.
- Stanley G. (2013). «Integrating Technology into Secondary English Language Teaching». In: Motteram G. (ed.), *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council, pp. 45-66.
- Tai, S.-J.D. (2015). «From Tpack-in-action Workshops to Classrooms: Call Competency Developed and Integrated». *Language Learning & Technology*, 19 (1), pp. 139-164.
- Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer, M. (2013). «Contemporary Computer-assisted Language Learning: The Role of Digital Media and Incremental Change». In: Thomas, M.; Reinders H.; Warschauer M. (eds.), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, pp. 30-47.
- Torsani, S. (2015a). «Linguistics, Procedure and Technique». *JALTCALL Journal*, 15 (2), pp. 155-164
- Torsani, S. (2015b). «La simulazione nella preparazione degli insegnanti di lingua alle tecnologie». In: Rui M.; Messina, L.; Minerva, T. (a cura di), *Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA2015*. Genova: GUP, pp. 205-208.
- Varisco, B.M. (1995), «Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer». *TD*, 7, pp. 57-68.
- Warschauer M. (1996) «Computer Assisted Language Learning: an Introduction». In: Fotos S. (ed.), *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, pp. 3-20.
- Wong, L.; Benson, P. (2006). «In-service CALL Education». In: Hubbard, P.; Levy, M. (eds.), *Teacher Education in Call*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 251-266.

Blogghiamo in Italiano

Microblogs in the Intermediate Italian Language Class for the Students' Development of Independent Learning, Cooperation and Cultural Understanding and Exploration

Luisa Canuto

(The University of British Columbia, Vancouver, Canada)

Abstract When choosing a technique for their language, class teachers start by answering some fundamental questions such as what language skill they want their students to focus on, which specific learning outcomes they are planning to achieve or how they can best measure their students' progress in language learning. Their particular learning environment and context as well as the resources they have access to also come into play when making the decision. In this paper, I discuss the reasons that led me to introduce *microblogs* in my intermediate Italian classes at the University of British Columbia, Vancouver, Canada (UBC) and the unexpected benefits for the students, which emerged upon re-considering the goals and modality of using this educational technology. Data collection was done through in-class observations, three surveys, and some open-ended interviews to gauge the perceptions of my students relating to this educational tool and then use their feedback to decide whether to continue using *microblog* in my intermediate Italian classes.

Summary 1 *Why Microblog* in the Italian as Foreign Language Intermediate Language Class. – 2 Purpose of the Study, Procedure and Observations. – 2.1 Purpose of the Study. – 2.2 Procedure. – 2.3 Observations. – 3 Failing and Succeeding: Results or the Unexpected Virtues of *Microblogging* in the Intermediate Language Class. – 4 Conclusions. – Appendixes A, B, C.

Keywords Educational technologies. Independent learning. Blogging in the language class. Low and high stakes assignments. Interaction and collaboration in the language class.

1 Why *Microblog* in the Italian as Foreign Language Intermediate Language Class

Like many other language teachers I too use a variety of techniques and educational tools to meet the diverse teaching and learning objectives of my intermediate language courses and in general, to increase the opportunities to develop my students' proficiency in Italian (Cohen 2014; Richards, Rogers 2013). Whether it is to focus on one of the language skills or to zoom in on a specific task, my students have access to and are tested on an array of interactive activities, ranging from the more predictable one-on-one interviews, reading comprehensions or role-playings to the less

traditional three-phase compositions, community-service learning projects (Jacoby 2014; Canuto 2009) or peer reviewed assignments (Mills 2002; Gottschalk, Hjortshoj 2004). Educational technologies have also entered my curriculum a few years ago, mostly as a mean to provide my students with the opportunity for additional, self-paced and self-corrected grammar and vocabulary practice and also to give them access to up-to-date and authentic cultural information (Caon, Serraggiotto 2012; Byram 1994). Ultimately, with the use of educational technologies my intent has been and still is to provide my students with venues that can further promote their independence of learning and, ideally, contribute to their life-long desire to continue studying the Italian language and culture. With the introduction three years ago of *microblog*, a kind of blog for brief text updates and for exchanges of short sentences, individual images or video links, I mostly intended to encourage the exploration of Italian cultural websites while also promoting collaboration among my students (Kaplan 2011). Indeed the interest in Italian culture in general continues to attract many of the students who enroll in our intermediate Italian 201 and 202 courses. A short questionnaire with quantitative and qualitative questions that we distribute during the first classes of each semester helps us assess our students' reasons to join our courses. The responses unfailingly show that while «course requirement» may at first glance appear to be the reason that attracts the majority of our students, a more careful consideration of the results brings the «pleasure of learning more about Italian language and culture», perhaps to fulfill the dream of travelling or studying in Italy, as an even more important factor for registering in our intermediate classes. The questionnaire results reported in Table 1 convey the reasons for our students in the winter (marked with a W, in the table) and fall semesters (F, in the table) to enroll in our courses and confirm our findings.

Table 1. Students' reasons to enroll in Italian 201 and Italian 202 courses in percentage of students per response type*, in the winter and fall semesters

	Ital 202 W 2012-13	Ital 201 F 2013-14	Ital 202 W 2013-14
	<i>N</i> = 25	<i>N</i> = 32	<i>N</i> = 26
1. Course Requirement	28%	31%	30.5%
2. Love for languages	4%		7.5%
3. Learn about Italian culture and language	24%	25%	23%
4. Italian heritage	20%	18.5%	23%
5. Italian friends		3.5%	4%
6. To connect with Italian community	4%		4%
7. Travel/work	8%	12.5%	
8. Study in Italy	4%	9.5%	8%
9. Career plans		6.25%	4%
10. A great course	8%	6.25%	4%

Still, whether it is because of curricular constraints or because of the value that is traditionally assigned to learning grammatical structures, the learning of cultural topics tends to play a lesser role in our courses and often only if time permits. This researcher has however always tried to raise her students' awareness and encourage their lifelong observation of Italian culture particularly with the help of educational technologies. The introduction of *microblogs* in her courses is testament to that on-going effort and an example of what technology can afford a foreign language course. More specifically, the original objective for this tool was to get the students to practice writing online while exploring cultural topics, with the goal of improving their linguistic accuracy, and foster opportunities for community-building and cooperation. Unlike other educational technologies I used in the past, blog is extremely easy to create and manage and requires very little technical knowledge. Similar to an online journal and a great tool to engage in reflective practice and work on one's own writing skill, a blog may be public and viewed by the entire world or it can be password protected, and therefore open only to a specific group. A number of web softwares like WordPress or blogger.com offer free, convenient and easy-to-use blogs, as they claim. As confirmed by some prior research on educational technologies, unlike other tools, blogs afford a great deal of flexibility, creativity and uniqueness, while still featuring the ease of use of a template-based system (Godwin-Jones 2003). Thanks to its many qualities blogging has quickly become a favourite mainstream medium. The following stats from Technorati, a company of advertising technology, surmise the popularity of blogging: in the US alone, which provides approximately 40% of the total number of blogs worldwide, there are currently 8 million active blogs, with 12,000 new blogs and close to 300,000 posts created every day.

Research is also supporting the use of blog for educational purposes in general and for language learning in particular and a number of recent studies predicate the worthiness of blogs for teaching and learning objectives as diverse as reflective thinking, communication among students, the development of higher-level thinking skills, motivating language learning (Pinkman 2005) and collaborative learning (Ahluwalia, Gupta, Aggarwal 2011; Richardson 2006; Glogoff 2005; Dieu 2004; Bloch 2004; Godwin-Jones 2003). When I made the decision to implement the use of blogs in my Italian intermediate course as a way to provide a window on Italian culture to my students I was aware of the many merits of blogging, including its ease of use. The technical and development support I knew I could count on from my university for the introduction of this tool was also a contributing factor in my decision. What I did not anticipate was the need to fully consider *how* not just *what* blogging could support my students' learning. A few classes into the semester and hence after the initial use of *microblogging* I came to realize that if I wanted to promote more autonomous learning for

my students I had to reconsider my own role as well as the learning objectives that microblogging could afford them. To begin with, if the intention was to support the development of students' independent learning, more collaboration among them as well as their autonomous exploration of Italian culture, I had to take a backseat and give them the *space* to explore. Since familiarizing with some specific cultural themes and vocabulary was one of the primary goals of microblogging, a few well-worded reflective questions could have been sufficient to guide their learning. Basically, while the overall design, including its evaluation system and cultural themes still held true, I had to encourage their exploration by being less of a micromanager and more of a facilitator of learning. Unlike other assignments such as compositions and in-class exams where *accuracy* in the use of the language is key, microblogging was meant to promote autonomous written production and spontaneity and therefore had to include some room for mistakes.

Once students realized that microblogging for the intermediate class could provide an excellent tool to tap into their own interests in the Italian culture they started sharing information and enjoying learning from one another and from their own discoveries. What follows is the detailed account of what I initially expected from microblogging, why and how I changed those expectations and the research instruments and procedure I used to check on the progress.

2 Purpose of the Study, Procedure and Observations

2.1 Purpose of the Study

While research on the impact of blogs on language learning has evidenced their value to motivate students and also to promote collaboration among them as well as to encourage their reflective practice (Ahuwalia 2011; Glogoff 2005; Pinkman 2005; Dieu 2004; Downs 2004), more research is called for to determine whether blogs could prove a good tool to boost independent exploration and learning about culture.

This research is a small-scale action research project that was prompted by the sobering realization that when I first introduced a blog assignment in my intermediate Italian language course students seemed not to get much value from it. After reconsidering my objectives and making some dramatic changes to how and what my students were expected to achieve with their blogs I decided to both test my assumptions regarding the use of blogs and then consider its benefits for my students through a survey and a series of open-ended interviews.

This action research project was conducted in three phases and with three different sets of students. In both cases, participants were second-year university students, taught by this teacher-researcher, over three

semesters. Each class comprised 25 to 32 students, of an average age of 21. Both quantitative as well as qualitative research instruments such surveys, in-class observations and questionnaires were used to assess whether we were meeting our learning objectives and how microblogging was contributing to students' learning.

When students were surveyed prior to this study, to assess their digital competence in general and with UBC's course management system (i.e. *Connect*) and blogs in particular, most students confirmed their confidence working and communicating online for school-related activities and results showed that the vast majority of them goes online multiple times a day, for at least 6 hours a week (see Appendix A). If blogging didn't seem so common at first with our students we knew however that its implementation would have required only a fairly minimum investment of time and resources. We therefore went ahead and initially used WordPress to develop and host our blog. However, for the sake of simplicity, from the second semester on, we decided to use the blog tool within UBC's *Connect* course management system. Also and from the start it was decided to limit the access of this course blog exclusively to the registered students and to the course instructor.

2.2 Procedure

At the start of the 2012 winter semester, I introduced blogging as part of the participation and performance grade, together with other assignments like role-plays, portfolios, readiness for class exercises and activities, and completion of online practice exercises. For the blog (or microblog, to be more precise) activity in particular, students were expected to work on four to five microblogs of 100 words or less each, by answering a set of three questions for each microblog, while also trying to implement newly-acquired and relevant vocabulary. The topic and vocabulary of each microblog were based on one of the five cultural themes selected for the term (and also mirrored in the course textbook). In addition to the questions, I also provided one or two specific websites for the students to explore each topic. Moreover, instructions for this assignment included the expectation that students would comment on at least two to three of the other students' postings (see Appendix B). To complete each blog assignment students were given a little more than one week. While accessible exclusively by our class, each student's entries were visible to the rest of the class and to myself. My role was to contribute with my own comments to the topic as well as offer punctual feedback on the grammatical points and vocabulary that emerged from my students' microblogs. To make sure that all students could easily use this tool and do this assignment outside of class and without my support, prior to the first blog assignment they were

first shown a sample blog and then asked to create one of their own right there in class. With everything well laid out and organized I was excited at the prospect of reading my students' entries and was anticipating some interesting new opportunities with the introduction of this tool. However, little did I expect the repetitive postings and stifled conversation of my students' first microblog. Furthermore, to add insult to injury, I had spent a disproportionate amount of time correcting each and every blog, mostly around almost identical grammar and vocabulary mistakes, which were readily repeated on a different assignment, two weeks later.

2.3 Observations

After this first failed attempt, some reflection on my part was in order: why did the students' postings sound so flat? What could have caused the almost total lack of interaction and exchange of relevant cultural tidbits among students? How different was or could this activity be from other writing exercises students were already doing for this course? These questions provided the basis for a thorough investigation into the learning outcomes and evaluation practices I had envisioned when introducing microblogging. They also afforded me the opportunity to reconsider my teaching and learning objectives of all my other class activities.

After surveying my students on that first blog with a short questionnaire that combined 4 quantitative questions with some feedback for each question (see Appendix C for the complete survey) to ask if the assignment had served its original intent, I soon learned that this assignment did not feel much different from any other tests, with the added stress for them of showing their own mistakes to the entire class! In spite of my best intentions for this activity and even of my stated learning objectives, I had obviously let my past experiences with more traditional class techniques dictate the process, as opposed to carefully consider how to take full advantage of this educational tool. If, as it is well documented, the introduction of technology in the language class enriches the role of the teachers with new competencies, it also requires a mental shift on their part and the ability to evaluate how to play their responsibilities, in light of the new possibilities that educational technologies offer (Porcelli, Dolci 1999). In other words, and as stated in a recent article, «blogging in the language classroom does not simply happen, but it actually requires for educators in a media literate world to rethink and redefine best practices for this tool» (Arena 2008).

Table 2 summarizes the results of the 4 questions from the survey on Blog 1. Using a 1 to 5 Likert scale, where 1 stands for *strongly disagree* and 5 for *strongly agree*, the questions attempt to measure the following four parameters:

Has the Blog assignment helped the students improve their:

1. Knowledge of Italian culture;
2. Independence of learning;
3. Writing skills;
4. Collaborative skills?

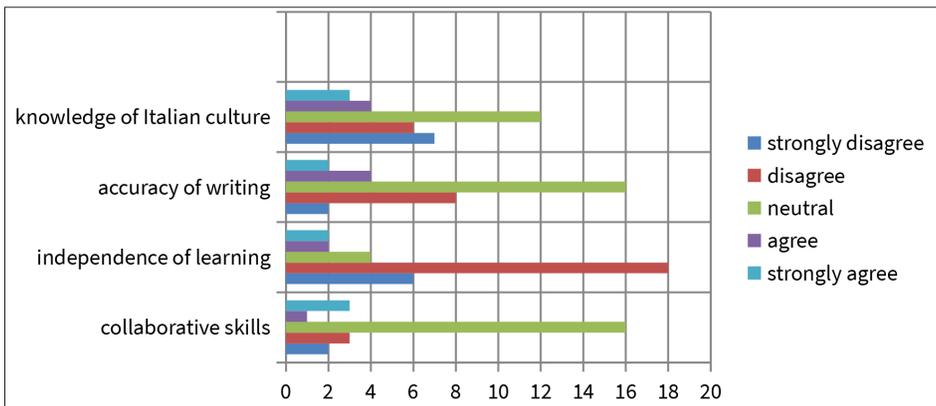
Table 2 shows that the majority of my students had found little value in the first blog assignment and had disagreed or expressed somewhat indifferent sentiments toward the tool of microblogging for their learning of Italian culture or the development of their writing skills.

Table 2. Results from Survey 2, Winter 2012-13 semester (N=25) on blog 1

Questions	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
1. <i>The blog helped me increase my knowledge of Italian culture</i>	2	3	16	1	3
2. <i>The blog encouraged me to explore Italian culture and language on my own.</i>	6	18	4	2	2
3. <i>The blog help me Improve the accuracy of my writing.</i>	2	8	16	4	2
4. <i>The blog encouraged me to learn and teach others and with others in the class.</i>	7	6	12	4	3

Chart 1 below visualizes the results of table 2 and clearly illustrates that the first microblogging had proven rather unhelpful for their intended learning objectives.

Chart 1. Summary of students' feedback on BLOG 1-Winter 2012-13 (N=25): *Has the BLOG assignment helped you improve your ...*



Upon some reflections and starting from the second microblog, I introduced a number of significant changes to both my role as well as to what I expected from my students.

Unlike the first microblog, students were now only given the cultural topic and no specific website, with the request to find, write about and share something of interest on that particular topic, including a relevant link to a video or a song or some interesting images. Students were also expected to read and comment on at least two of their classmates' postings. The grading system was now more simply based on completion of all parts of each microblog (four in total and each done within a week's time) and grades ranged from 1% to 0% or from completed in all parts and within the allotted time, to incomplete. Apart from grading the microblogs, I would also going to supplement my students' exchanges with some short, personal observations, based on my direct experience with each topic and only at the end of their exchanges as a way to provide some additional authenticity and relevancy and not to provide feedback on their grammar or vocabulary usage.

The enthusiastic response of the second and of the following microblogs revealed a number of unexpected benefits, which were captured in the relevance of the assignment to the students' interests, the sense of self-discovery that they experienced while choosing their own site and additional info materials, the heightened sense of responsibility towards their peers when providing their comments, and overall the students' perception of being able to access authentic materials independently of me. In other words this kind of activity had resulted in enhanced spontaneity in each student as well as in increased collaboration among them. Each blog averaged 80 to 100 words and was read and commented by at least 3 other classmates. Overall, students said that while each blog assignment would only take less than 1 hour to complete, they spent quite some time to open and explore the links or videos posted by their classmates. As is clear from the feedback below from four students as well as from *Chart 2*, once I readdressed my expectations and redefined my role, microblogging truly started to allow students to independently experience the discovery of interesting information, write more fluently and cooperate more freely, without feeling any performance anxiety or a sense of being controlled by their teacher:

I consider blogging a very useful learning tool for how I learn languages. It did seem much safer than other assignments like, for example, the portfolio - not the same amount of pressure. I felt freer and safer I also really enjoyed reading all the comments from my fellow classmates. I think I read them all and watched all of their links and videos! (J.B., 2012)

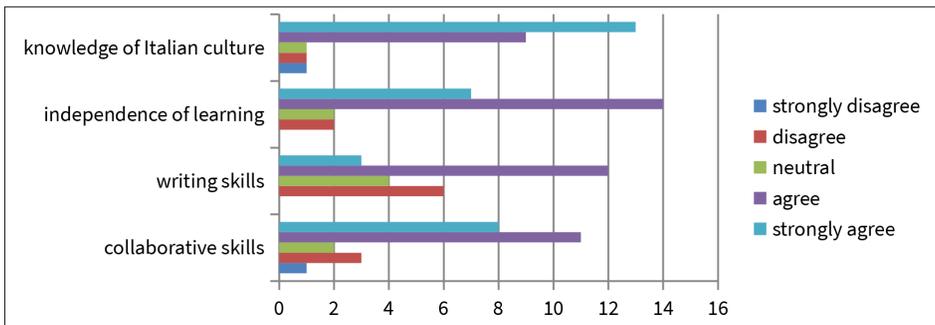
I much preferred finding sites for myself. The discovery was exciting. (B.A., 2012)

I honestly hated it the first time around as it made me feel so self-conscious about my limitations with the language. I am working hard to get better on all the other assignments and thought that blogging was more about exploring Italian culture than being perfect. For example, I am interested in Italian design, but want to find out for myself what I like about it (and not simply answer some questions about the same fashion designers!). Once the instructor gave us the chance to do our own exploring I really started to enjoy it. It is a short and fun kind of assignment and I am learning tons about things I never knew before. (O.M., 2012)

Now that I realize that all postings are basically different I am much more interested in what my colleagues write about. (M.E., 2012)

Chart 2 summarizes what students said after blog 2 and then again after blog 5 and makes the benefits of our improved microblogging quite evident:

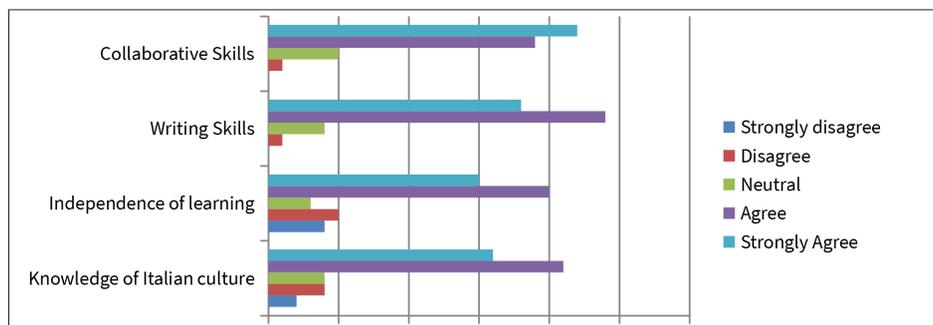
Chart 2. Summary of students' feedback on BLOGs 2 to 5 (N=25): *Has the BLOG assignment helped you improve your ...*



When surveyed about the blog, the students in the fall and winter 2013-14 semesters confirmed their satisfaction with the amount of exposure to Italian culture and of opportunities to collaborate with their classmates that microblogging seemed to have given them. The summary of quantitative and qualitative data as shown in table 3 and in chart 3 and in the few comments, which are provided below, clearly shows our students' contentment with the tool:

Table 3. Results from Survey 2, semester Fall and Winter 2013-14 (N=47)

Questions	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
1. <i>The blog helped me increase my knowledge of Italian culture</i>	2	4	4	16	21
2. <i>The blog encouraged me to explore Italian culture and language on my own.</i>	4	5	3	20	15
3. <i>The blog help me Improve the accuracy of my writing.</i>	0	1	5	17	24
4. <i>The blog encouraged me to learn and teach others and with others in the class.</i>	0	1	5	19	22

Chart 3. Summary of students' feedback on BLOGs 2 to 5 (N=47): *Has the BLOG assignment helped you improve your ...*

As a student I was able to write without fear of being wrong. (M.V.)

When I work on these blogs I never feel like consulting my dictionary. I much rather simply write what I am thinking in that moment and then review my class mates work. When I review their postings I always find something interesting and new. I may spot some errors and they may point out some of my mistakes, but in a less formal way. (O.P.)

We are involved in group work for most of our courses. I sometimes feel ambivalent about working in groups as I did have some not so good experiences. Blogging for this course, however, felt somewhat different. For one thing it felt 'safer' as my colleagues' work (or lack of!) had no impact on my own grade: our interest in each other's work however did have an impact. This motivated me to be interested in what others were finding out about Italian culture as opposed to feeling I had to

decide about the quality of their work and I was surprised to find so many fascinating things. Also, I really liked reading my colleagues' comments on my postings! (M.A.)

I noticed that most of us tend to make similar mistakes which made me realize what I need to pay attention to (agreement! and *verbo piacere*). I think I now feel I can try to avoid making those mistakes again. (H.H.)

I liked it that we were given the choice to explore what we wanted but within specific themes. It felt we were asked to reinforce what we are learning in class and not to keep on adding new info I don't know what to do with. (N.T.)

3 Failing and Succeeding: Results or the Unexpected Virtues of Microblogging in the Intermediate Language Class

When comparing chart 2 with chart 3 and also when looking at my students' comments, three things emerged in particular:

1. Students mentioned an exciting sense of discovery and independence, while working on a very concrete and manageable task;
2. The activity promoted a noticeable enhancement in Informal collaboration among students;
3. Fluency and immediacy in writing were also an apparent outcome of the blog assignment.

Let's now observe how the microblog had contributed to each of the above points more in details:

1. Activities that encourage the development of autonomy help students become better language learners (Benson 2011). However, according to the constructivist theory, learning is best supported by methods of instruction that involve cognitive activity rather than behavioral activity, curricular focus rather than unstructured exploration and instructional guidance to discovery rather than pure discovery (Mayer 2004). By somehow 'restricting' the search to definite cultural topics, which mirror those in the textbook and are therefore relevant to the course curriculum, and by attaching specific tasks to each search, students were provided with sufficient, but not unlimited or even possibly chaotic, amount of freedom which, in turn, invited their own exploration.
2. Encouraging students to share knowledge leads to deeper learning and understanding. If learning, as Vygotsky (1978) stated, is a social process, then collaboration is required. In an intellectual community, where students ask each other clarifying questions and present

information in a non-threatening way students have low affective filters and are more inclined to develop meta-cognitive skills and experience how to learn. Microblogging presented the opportunity to learn from and about each other what they are interested in and also contribute to the overall conversation on Italian culture.

3. In their comments students suggested that the activity gave them the opportunity to experience low levels of performance anxiety while also feeling the spontaneity to write what they were thinking and had learned about the topic and not about the possible mistakes they were going to make. The fact that students were not graded extensively on their grammar and vocabulary encouraged them to look at the assignment as a *low-stakes* kind of assignment (Herteis, Wright 1992; Sorcinelli 1997) and therefore made them focused more on the content and ideas, with the overall result of producing livelier, clearer and more 'natural' pieces of writing. As opposed to the other course writing exercises such as the two or three-phase composition, where students receive punctual feedback on the kinds of mistakes they made in each version and are invited to look for accuracy, microblogging inspired them to write more 'freely' and fluently and helped develop their spontaneity with the Italian language (for a theory on the linguistic dimensions of accuracy, fluency and complexity see Skehan 1998; Ellis 2003; Ellis and Barkhuizen 2005).

4 Conclusions

As with all strategies and techniques used in the language class, educational technologies too need careful consideration of the intended learning outcomes as well as of the specific learning environment and context. Other decisions such as the teacher's role and evaluation practices must also come into play when introducing a new tool. The use of microblogging in my intermediate language classes and the mistakes I initially made confirmed the need to look at the new tool through a different lens. For example, why should a teacher evaluate a microblog the same way as she would a writing exercise on paper? The success of the experience —after the initial failure— as reflected through my students' comments prompted further exploration and encouraged me to expand the scope and frequency of this activity, but also made me re-think the whole evaluation methods for my course and consider them in light of the language or of the metacognitive skills they are intended to assess. Questions such as which methods were more appropriate to measure the dimensions of my students' proficiency or which one could be best to promote collaboration, or yet again how to strike a balance between low and high stake assignments, were all prompted by the introduction of microblogging. Now firmly established in

my curriculum, microblogs have proven an obvious choice to encourage students' independence and motivation to learn outside of class as well as interaction and collaboration. The effect of microblog on the students' fluency and spontaneity, while somehow confirmed by the results of this small-scale research, is an area of inquiry that is worth further exploration. Nonetheless, it is hoped that this paper will provide language instructors with some insight into the benefits of using blogs in their classes while also reminding them that regardless of the kind of educational tool we introduce, some careful pedagogical strategizing would still need to happen.

Acknowledgements

A special thank to my UBC colleague Lucas Wright, who supported me in this project from start to finish. He helped me consider my teaching objectives and encouraged me to re-shape them in light of the first results.

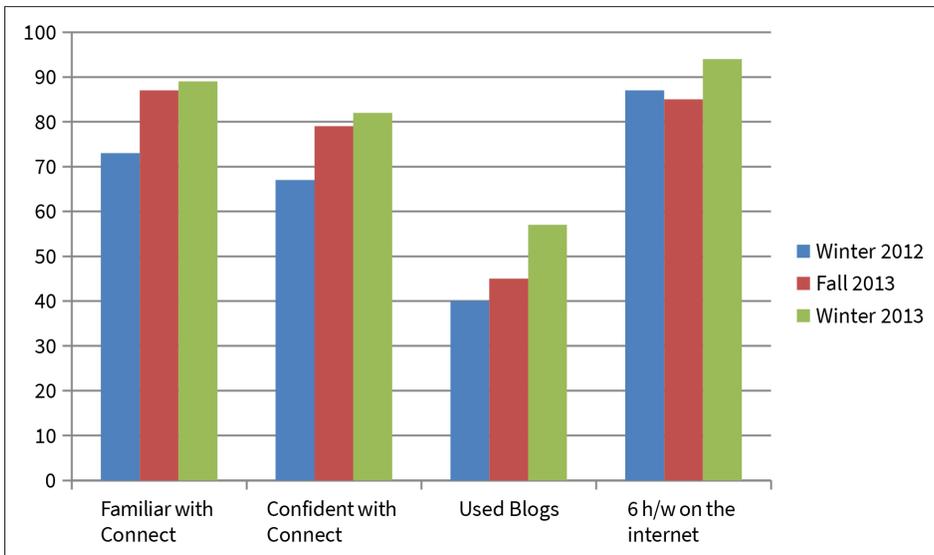
Appendix A

Survey 1. Testing students’ confidence with online assignments

Have you already used <i>Connect</i> * in your courses?	Yes	No
Do you feel confident using <i>Connect</i> *?	Yes	No
Have you already used Blog or microblogs in any of your courses?	Yes	No
Do you spend more than 6 hours/week on the Internet for school-related activities?	Yes	No

* UBC widely-used course management system. Prior to *Connect*, which was officially introduced in (2013), UBC courses used other CMS such as Vista and WebCT.

Summary of survey results for the three semesters, Winter (2012), Fall 2013 and Winter 2013



Appendix B**Instructions for BLOG Assignment, winter (January-April) 2013**

(UBC Italian 202 class. Insegnante: Luisa Canuto)

Ciao ragazzi,

We will be using *Blogghiamo in Italiano* to help you practice writing online, with the goal of improving your written fluency. The second goal is to help you get started interacting with Italy online. This interaction will involve reading, and blogging about websites and media relating to Italian culture and language. By doing this assignment will also contribute substantially to our conversation about Italian culture, share links and topics that interest you and learn from other class members. I also hope that this assignment will give you the opportunity to learn more about things that are of interest to you.

Note: You are expected to work on 5 BLOGS, one for each of the cultural topics in our textbook. Note that for each BLOG you have approximately ONE week. During this time you should post your entry and comment those of at least TWO of your classmates.

I will mark your BLOGS only if completed in all of its parts.

Instructions

- **Find a web link, a video or some thing else to elaborate** on that theme and **SHARE** with the rest of the class. Describe the topic and identify an aspect that you find particularly interesting and comment on the media or website that you included. (80 to 100 words minimum) - Look for something new you did not know much about. To add a video click on MashUpS (just above this text) and then click on You Tube Video.
- Include an open question to the class about the topic/area.
- **Comment** on at LEAST 2 of the other students' entries to receive a grade (which will be included as part of the participation grade).
- **Note that each posting/Blog has due dates**

Grading Criteria

- 1% > **Complete** in all parts and in due time (ie. Descriptions, link and comments to the posts of at least two other classmates, 100 to 120 words). **1% per blog × 5**
- 0% > **Incomplete**

Topics

Blog 1: Italiani Famosi > cerca qualche informazione su UN italiano famoso/ UN'italiana famosa (artista, musicista, cantante, regista, cuoco, atleta, scienziato, etc.). Trova un sito, un video, ecc e poi commenta su DUE post dei tuoi compagni;

Blog 2: Un Notizia dall'Italia > cerca qualche informazione su UNA notizia di cronaca italiana interessante (cultura, politica, sport, ecc.). Trova un sito, un video, ecc e poi commenta su DUE post dei tuoi compagni;

Blog 3: Viaggiare in Italia > racconta DOVE vorresti andare in Italia e perchè. Cerca qualche informazione sul luogo dove vorresti andare. Trova un sito, un video, ecc e poi commenta su DUE post dei tuoi compagni;

Blog 4: Sport in Italia > cerca qualche informazioni su UNO sport o evento sportive in Italia. Trova un sito, un video, ecc. e poi commenta su DUE post dei tuoi compagni;

Blog 5: Lavorare in Italia > cerca qualche informazioni su Programmi di scambio/possibili lavori in Italia per studenti stranieri. Trova un sito, un video, ecc e poi commenta su DUE post dei tuoi compagni.

Appendix C

Survey 2 (Winter 2012) –Blog Assignment¹

On a scale of 1 to 5, with 1 being strongly disagree and 5 strongly agree, please rate the following:

1) Blog 1:	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
	1	2	3	4	5
<i>The blog help me increase my knowledge of Italian culture.</i>					
Comments: How?					

2) Blog 1:	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
	1	2	3	4	5
<i>The blog encouraged me to explore Italian culture and language on my own.</i>					
Comments: How?					

3) Blog 1:	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
	1	2	3	4	5
<i>The blog help me Improve the accuracy of my writing.</i>					
Comments: How?					

4) Blog 1:	strongly disagree	disagree	neutral	agree	strongly agree
	1	2	3	4	5
<i>The blog encouraged me to learn and teach others and with others in the class.</i>					
Comments: How?					

¹ This questionnaire was administered to survey students first after Blog 1, and then again after completion of their Blog 5.

Bibliography

- Ahluwalia, G., Gupta, D.; Deepak, A. (2011). «The Use of Blogs in English Language Learning: A Study of Student Perceptions». *PROFILE*, 13 (2).
- Arena, C. (2008). «Blogging in the Language Classroom: It Doesn't Simply Happen» [online]. *TEST-EJ*, 11 (4). Available at <http://tesl-ej.org/ej44/a3.html>.
- Benson, P. (2013). *Teaching and Researching: Autonomy in Language Learning*. New York, Routledge.
- Bloch, J. (2004). «Second Language Cyber Rhetoric: A Study of Chinese L2 Writers in an Online Usenet Group» [online]. *Language Learning & Technology*, 8 (3). Available at <http://llt.msu.edu/vol8num3/bloch/default>.
- Brumfit, C.L. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching*, Cambridge, University Press.
- Byram, M. et al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bryam, M.; Feng, A. (2004). «Culture and language: teaching, research and scholarship». *Language Teaching*, 37 (3).
- Canuto, L. (2009). «Vivere la Lingua con Sentimento: Studenti Nordamericani alla scoperta della comunità italiana». *Bollettino ITALIS*, 7 (28).
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), (2012). *Tecnologie e Didattica delle Lingue: Teorie, Risorse e Sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Cohen, A. (2014). *Strategies and Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.
- Dieu, B. (2004). «Blogs for language learning». *Essential Teacher*, 1 (4).
- Downs, S. (2004). «Educational blogging» [online]. *Educause Review*, 39 (5). Available at [http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm\(0450\).asp?bhcp=1](http://www.educause.edu/pub/er/erm04/erm(0450).asp?bhcp=1).
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R.; Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Glogoff, S. (2005). «Instructional blogging: Promoting interactivity, student-centered learning, and peer input» [online]. *Innovate*, 1 (5). Available at <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=126>.
- Godwin-Jones, R. (2003). «Emerging Yechnologies: Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration» [online]. *Language Learning & Technology*, 7 (2). Available at <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/default>.
- Gottschalk, K.; Hjortshoj, K. (2004). «What Can You Do with Student Writing?». *The Elements of Teaching Writing: A Resource for Instructors in All Disciplines*. Boston, Bedford; St. Martin's.
- Herteis, E.M.; Wright, W.A. (eds.) (1992). *Learning Through Writing: A Compendium of Assignments and Techniques*. Halifax: Office of Instructional Development and Learning.

- Kaplan, A.M.; Haenlein, M. (2011). «The Early Bird Catches the News: Nine Things You Should Know about Micro-blogging» [online]. *Business Horizons*, 54 (2). Available at <http://michaelhaenlein.net/Publications/Kaplan,%20Andreas%20-%20The%20early%20bird%20catches%20the%20...%20news.pdf>.
- Jacoby, B. (2015). *Service Learning Essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, R. E. (2004). «Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning?» [online]. *American Psychologist*, 59 (1). Available at <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.14>.
- Millis, B.J. (2002). «Enhancing Learning-and More through Collaborative Learning» [online]. *IDEA Paper*, 38. Available at http://www.theidea-center.org/sites/default/files/Idea_Paper_38.pdf.
- Pinkman, K. (2005). «Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence». *The JALT CALL Journal*, 1 (1).
- Porcelli, G.; Dolci, R. (1999). *Multimedialità e Insegnamenti Linguistici*. Torino: UTET Università.
- Richards, J.C.; Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Sorcinelli, M.D.; Elbow, P. (eds.) (1997). *Writing to Learn: Strategies for Assigning and Responding to Writing Across the Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fukudai Hero

A Video Game-like English Class in a Japanese National University

Ivan Lombardi
(University of Fukui, Japan)

Abstract Fukudai Hero is a gamified English class running at the University of Fukui, Japan. To gamify a class means to apply game dynamics to enhance students' engagement and motivation. In FH students play the role of trainee heroes in Fukudai – a fantasy kingdom modeled on the university, whose official language is English. Part of their journey towards mastery is mission-based. Missions require students to (pro)actively use English to achieve tangible goals. Main missions are given on a weekly basis, while extra missions can be chosen from a list. They are not compulsory. Students are responsible for their own journey and track their progress through a point-based system that translates to a grading scale: the more missions students complete, the higher their grade. This paper discusses the reception of FH, insights on the changes in engagement, samples of missions, class materials and student work from the first two pilot classes.

Summary 1 Introduction. – 2 A Class Like a Video Game. – 3 Fukudai Hero: Results. – 4 Conclusion.

Keywords EFL. Gamification. Engagement. Motivation.

1 Introduction

Critical reports on Japanese university students' motivation towards studying, in general, and English, in particular, are not unheard of. McVeigh (2002, p. 104) argues that «[Japanese] students are poor at learning, and the reason for this is not so much one of ability but of attitude, not so much for intellectual capability but an emotional rejection of academics». Moreover, he states that:

By the time students reach the *daigaku* [university] classroom many have been socialized to accept the idea that learning should not be pursued with too much seriousness. [...] A large number of students learn to despise anything associated with the classroom experience (McVeigh 2002, p. 202).

Shimizu (1995)'s survey points out that college students tend to expect their

English classes to be ‘fun’, ‘entertaining’, ‘cheerful’, ‘humorous’, rather than (academically) serious and requiring a personal learning effort. The opinion of many a university-level language teacher resonates through the pages of JALT (Japan Association for Language Teaching)’s journals (e.g. Berwick, Ross 1989; Gatton 1998; Falout, Maruyama 2004; Cowie, Sakui 2012). At the same time, the abundance of learner attitudes ranging from demotivation to amotivation (in the sense outlined by Dörnyei, Ushioda 2011) is perpetuated in informal reports and confidences exchanged by English teaching faculty members throughout Japan (as reported by McVeigh 2002, 2004).

While not every university student in Japan shows little interest in taking English classes, it is probably true that English is not a priority for many. This seems to be the case for engineering students especially (at least when it comes to general English, not ESP), according to Kimura et al. (2001) and Falout and Maruyama (2004). At the University of Fukui, engineering students have been protagonists of the first offering of Fukudai Hero (FH), a video game-like English class designed specifically with the intent of enhancing student motivation, engagement and proactivity.

2 A Class Like a Video Game

To run a ‘video game class’ does not entail using video games as teaching tools in class – quite the opposite, in fact: video games and their design principles inform the dynamics of the class (Lombardi 2014). This application of ‘game thinking’ to non-game settings is often referred to as *gamification* (Deterding et al. 2011; Werbach, Hunter 2012; see also Lee, Hammer 2011, Sheldon 2012 and Kapp 2012 for a contextualization into educational settings). The goal of gamification is not to make learning more fun – being ‘fun’ itself an ill-defined and hardly researchable concept (Rigby, Ryan 2011), but rather to make learning more compelling by emphasizing its components that relate directly to the psychology of motivation.

In past research (Lombardi 2013, 2014) the author has outlined a framework, grounded on both research in L2 learning motivation and gamification theories, for game thinking to operate within a language teaching context. Its main feature is to *capitalize on ‘game elements’ that naturally take place in the language class and highlight their game-like nature.*

Table 1. Parallels between game elements and classroom dynamics

Game element	Classroom dynamic	Suggested parallel
Protagonism	Participation	A great deal of the enjoyment of gaming comes from being completely in charge of the ongoing action (<i>protagonism</i>). Success or failure are dependent on effort and ability. Similarly, language learning is most effective when the learner perceives that he or she is in control of the process, and actively involved in it (<i>participation</i>).
Narrative	Context	In video games, a coherent <i>narrative</i> gives meaning to the action. In other words, it helps players understand why they do what they do. Similarly, in language teaching <i>context</i> provides meaning – the reason why a language is learnt, and the rationale by which materials, items, topics, language functions, etc., are selected within a course.
Goals	(Learning) goals	<i>Goals</i> drive behavior in both video games and learning processes. To have a clear and unambiguous goal translates into an active knowledge of one's whereabouts in the progress towards the goal itself.
Feedback	Feedback	Video games constantly give the players real-time, tangible <i>feedback</i> on what they can do, they cannot yet do, and the best way to reach their goal. In language teaching and learning, <i>feedback</i> is vital and should follow the same pattern, emphasizing what learners can do and how to build on their abilities to reach out for their goal.
Points	Grades	By far the most common measure of performance in video games, <i>points</i> represent an immediately intelligible display of progress. Accumulating points is so satisfying because they are a fair and real-time reward for effort and success. <i>Grades</i> serve the same purpose in language teaching and learning settings – provided that they are not associated with a 'subtractive' rationale.

For a comprehensive list and detailed explanation, see Lombardi 2014.

The claim underlying this research is that language learning motivation in classroom settings can be improved by making sure that pre-existing classroom dynamics mirror good game design principles and practices that are known to engage video game players. To do so means to adopt a *game-informed perspective* on language teaching:

The examination of motivation in digital games can help explain the tension educators often feel between the intense engagement of students with digital games and their lack of similar intensity when they are involved in school or other learning environments. Our hope is that by examining the engaging properties of digital games, educators develop a better understanding of motivation and are able to engage students in all educational contexts, not just game-enhanced ones (Sykes, Reinhardt 2013, p. 91).

In such a perspective, significant change in motivation can be achieved with minor changes in everyday teaching practices. This is the essence of the pilot offerings of FH.

First Pilot Class (FH1)

At the University of Fukui, second-year students of the Faculty of Engineering are offered general English classes that meet twice a week and focus on the balanced development of speaking, listening, reading, writing, as well as on specific preparation for the TOEIC test. In the spring semester 2014, one class was selected by the experimenting instructor to pilot the FH project. Selection criteria included:

- availability (the teaching schedules were assigned to instructors prior to the enactment of the project);
- an even numbers of students (24, which allows for both pair work and work in small groups or teams. 16 students major in mechanical engineering, 8 in architecture);
- a wider range of gender diversity compared to other classes taught by the same instructor (19 M, 5 F);
- TOEIC score range (430 to 470, roughly corresponding to the A2 level of the Common European Framework of Reference and thus qualifying the learners as 'false beginners'), the highest among the classes assigned to the instructor.

To accommodate for both of the learning goals promoted by the University Language Center - self-expression in English and TOEIC -, one of the two weekly class meetings was devoted to FH (15 + 1 introductory class), while the other followed a routine of TOEIC preparation (14 classes.)

On the first FH class, the instructor welcomed the students and introduced (in English, with Japanese support on the PowerPoint presentation for better understanding) the idea of a 'video game class'. Five points were emphasized:

- FH takes place in the fictitious Kingdom of Fukudai (blend of *Fukui Daigaku*, University of Fukui), whose real-life equivalent is the university campus. Students are trainee heroes, and they have to prove worth of becoming full Fukudai Heroes. The official language of the kingdom is English;
- FH is student-centered - that is, students can choose their path towards mastery and proceed at their own pace. The teacher is not the king - his role is that of a *senpai* (advisor or mentor);
- FH is mission-based. Missions are tasks designed to get students to use spoken or written English in and out of class. Their successful completion brings the wannabe heroes closer to their final goal. There

- are two kinds of missions: *Weekly Missions* (WM), which students are strongly encouraged to tackle as they provide the main source of progress through the class, and *Extra Missions* (EM), i.e. tasks that students can proactively choose to try any time, and as many times as they want, to speed up their journey and make their experience richer;
- FH emphasizes the student's progress towards the goal ('additional' feedback), rather than their shortcomings ('subtractive' feedback, see Sheldon 2012, and Lombardi 2014). Therefore, it uses the mission system to provide immediate feedback that makes the 'competence in the making' clear;
 - FH uses a video game-like points system to make feedback tangible. Each mission has a value in points that students earn on completion. Starting from scratch, they build up their competence (and their grade, as per the conversion chart below) and can constantly keep track of their progress, compare it with their peers and the final goal that they set for themselves.

These five points embody the descriptors reported in the previous section - namely and in this order, *narrative*, *protagonism*, *goals*, *feedback*, *points*.

In the end, students were told that FH would be worth 35% of their final grade for the English class (the remaining 65% being in common with other classes of the Language Center and comprising quizzes, a midterm and a final exam, as well as active participation to TOEIC classes).

In response to the curiosity aroused in students, the instructor started the second FH class by distributing to each student/hero his or her very own Character Sheet (Appendix A). This sheet allows students to choose their avatar - a powerful tool to trigger what Gee (2007) calls the «psychosocial moratorium» principle of video games, i.e. the willingness of players to take more initiative and risks than they would in real life, as the consequences are perceived to be affecting the virtual self instead of the real self - and a fictitious name serving the same purpose. In addition, the sheet reminds students of the points-to-grade conversion chart:

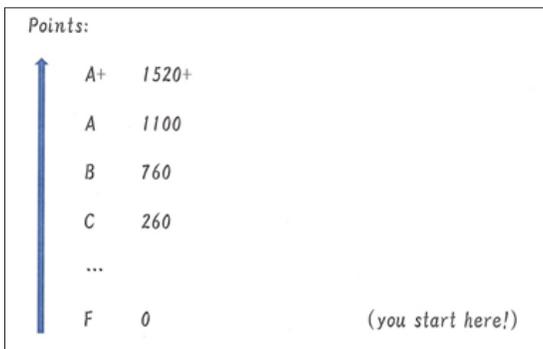


Figure 1. The points-to-grade conversion chart

As in Sheldon (2012)'s «multiplayer class», students start as novices in the world of Fukudai, and need to work their path to mastery by gaining experience points (XP). This chart allows students to be autonomous in choosing their way to get XP, as well as to set personal goals. In combination with the points chart on the back of the Character Sheet, this system helps students-heroes feel in control and keep constant track of their journey experiencing English communication.

After distributing the Character Sheet and reviewing it with the students, the instructor started regular classwork, introducing the first topic in the textbook («Staying healthy in the modern world») and working on listening, reading and speaking pair work activities. At the end of class, he gave the students a Mission Sheet (like the one shown in Appendix B), containing the task to accomplish in the next seven days. In short, Mission #1 stated:

Your mission is to eat a healthy meal and take a picture of it (before eating it!)

Please bring the picture to class next Tuesday, and be ready to tell us why you think it's healthy.

The mission is worth 50 points. Extra points if you cooked the meal yourself.

The first Mission Sheet provided both the content of the mission and a format that was unchanged throughout the semester: a B5 paper with a short introduction, the description of the task (what to do in and out of class), the due date, the value of the mission in terms of points, and the condition to meet to have extra points.

The following Tuesday the instructor devoted 30 minutes of class time to students' reports on Mission #1. Surprisingly enough for a non-compulsory task, everyone did it and came to class with a picture to comment. In turns, all heroes briefed on their mission to the class, as did the instructor himself - thus revealing himself once again as a 'playing character', and not a teacher in the strictest sense of the word. After that, the class resumed working on the textbook to expand the topic and focus on vocabulary until the end of class, when the instructor delivered the second Mission Sheet and started stamping points and extra points on the heroes' Character Sheets. Using the teacher's personal seal (see Appendix A) to assign points triggered a particularly hysterical reaction in the students: it was the final detail that made them hooked to the FH class.

The following weeks kept on a similar routine, with a new mission every Tuesday (samples of which are collected in Appendix C) and the addition, from the third week, of EM: tasks that heroes can choose from a list and complete at any time for additional XP (see Appendix D). This helped to

further boost their engagement, as they could finally see a variety of options to reach their personal goals. At this point, the instructor felt no need to further tweak game elements to increase the students' motivation, and the FH class followed the same pattern until the end of the semester.

Second Pilot Class (FH2)

Using the same criteria listed above, in the second semester the instructor piloted FH on a different audience: first-year students from the Faculty of Education and Regional studies (majors: 14 in teacher education, 10 in regional studies; 10 M, 14 F; TOEIC score range: 415~510 - A2 or 'false beginners'; class objectives: everyday communication and self-expression, TOEIC preparation).

The core idea underlying FH was unchanged, as was the first introductory class. WM, instead, became in this offering more independent from the textbook, focusing on communicative tasks, class life and 'seasonal' topics (e.g. holidays). The FH to TOEIC class ratio was changed to 25:5, thus intensifying TOEIC preparation into five classes to be held just before the test date. The reason for this change was to solve a noticeable issue in FH1, where active students on Tuesdays tended to be unresponsive, late or absent on Fridays (with 81% of total class absences happening on 'TOEIC day'.) Extending the time devoted to communication in FH2 made possible for students to work on their missions in and out of class, which resulted in even higher commitment than in FH1. EM were handed out on the fourth week, as Mission #3 asked the heroes to engage in a treasure hunt to find the EM list itself (Appendix C). EM had been rewritten with easier to understand instructions, but unchanged in content and scope.

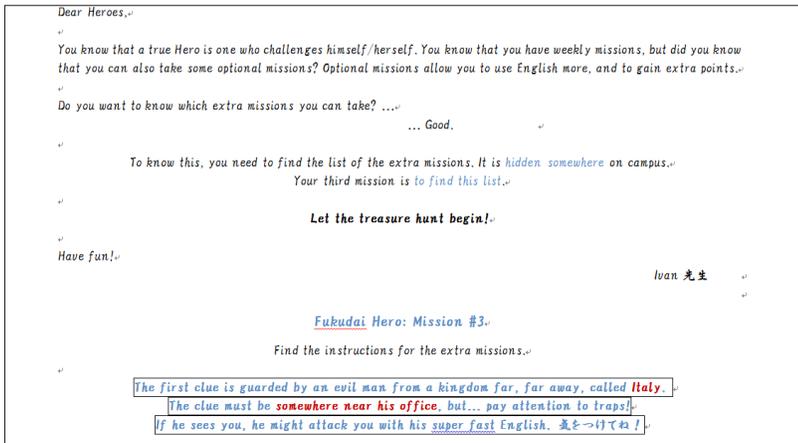


Figure 2. The introduction to Mission #3

One last difference from the first offering of the class was the value of FH in the syllabus, now worth 40% of the students’ final grade.

3 Fukudai Hero: Results

On the last day of class of both FH1 and FH2, the instructor passed around a feedback sheet to collect comments. For FH1, the comments were largely positive, with 20/22 respondents (91%) saying that they enjoyed FH, and particularly its missions system that allowed them to choose what to do and when to do it – thus making possible to skip one or two missions when overwhelmed by engineering classes homework or exams, and make up for the points in a different way when they have more free time. Moreover, 21/22 (95%) stated that they would like to be in a video game class again.

From the point of view of the instructor, enhanced student engagement with the learning materials was noticeable, especially when compared to two other second-year courses taught during the same period. Every student did at least seven WM throughout the semester (while in non-gamified English classes homework and study outside of class were largely neglected), and the majority tried at least one EM (the most popular being ‘Relax in English’, see Appendix D). Students were motivated to do so also by realizing that the total amount of points given by the 15 WM added up to 750 – that is, just a 10 points step below the threshold to get a B in FH. In the end, 2 of the 22 students who ended the class (one was recruited for a project-based English class after three weeks, and the other quit the university for personal reasons) worked their way up to A+; 9/22 had A; 8/22 had B; 3/22 had C. The grading scale is standardized for all classes at the University of Fukui.

For FH2, collected feedback shows that 100% of the 23 respondents enjoyed FH. Among the reasons for their liking, they mentioned fun but challenging missions, a lot of chances to speak, the opportunity to choose a personal path of learning, and the possibility to tackle missions in small groups. 100% also said that they would like to take another video game class.

From the point of view of the instructor, engagement was phenomenal. Reasons for this change, alongside a positive attitude and acceptance from the students, should be found in a better tailoring of missions on students' needs, and on achievable, but challenging, communicative tasks – while missions stemming from topics in the textbook could not always engage the whole student body in FH1. The majority of the students undertook and completed all of the WM and some EM, the most popular being 'Talk to me!' and 'Keep in touch', see Appendix D). In the end, 10 of the 23 students who ended the class (one having quit the university for personal reasons) had enough points to get A+; 7 had A; 6 had B; none had less than B.

4 Conclusion

Fukudai Hero is a game-informed English class, in the sense that it recreates the motivational dynamics of video games in order to enhance student engagement and commitment to English classes (which, in Japanese university settings with non-English majors tends to be one of ebbs and flows throughout the semester). The first two offerings at the University of Fukui seem to have reached their goal, despite demanding learning goals and content. However, being pilot classes, they do not yet offer hard data on student motivation – which is a goal for the next offerings in the upcoming academic year.

In its present form, FH can be seen as a companion to English communication courses. It serves the purpose of giving students a feeling of autonomy, competence and relatedness in what they do at school (Rigby, Ryan 2011). As a work in progress, FH is still ancillary to the class. In fact, it could be seen as a fancy (though effective) way to make homework more interesting. Though slightly reducing, this perspective is legitimate: in this sense, FH gives students a tangible purpose to do a mission, or 'homework', and a choice of time, place and modality to do it. In the future, however, FH should be more embedded in the class, thus making the whole experience of English classes game-like.

Bibliography

Berwick, R.; Ross, S. (1989). «Motivation after matriculation: Are Japanese learners of English still alive after exam hell?». *JALT Journal*, 11 (2), pp. 193-210.

- Cowie, N.; Sakui, K. (2012). «Three Tales of Language Teacher Identity and Student Motivation». *JALT Journal*, 34 (2), pp. 127-150.
- Deterding, S.; Dixon, D.; Khaled, R.; Nacke, L. (2011). «From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'». In: Lugmayr, A.; Franssila, H.; Safran, C.; Hammouda, I. (eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*. Tampere: ACM, pp. 9-15.
- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. Harlow: Pearson.
- Falout, J.; Maruyama, M. (2004). «A Comparative Study of Proficiency and Learner Demotivation». *The Language Teacher*, 28 (8), pp. 3-9.
- Gatton, W. (1998). «Renewing ELT in Japan: The Crack in the Rice Bowl». *The Language Teacher*, 22 (8), pp. 29-30.
- Gee, J.P. (2007). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, 2 ed. New York: Palgrave Macmillan.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Lee, J.J.; Hammer, J. (2011). «Gamification in Education: What, How, Why Bother?». *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), pp. 146-151.
- Lombardi, I. (2013). *Motivazione, Gioco, Lingua: Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica* [unpublished PhD dissertation]. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore. .
- Lombardi, I. (2014). «What Video Games Can Teach Us About Language Learners' Motivation». In: Landolfi, L. (ed.), *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press, pp. 235-245.
- Kimura, Y.; Nakata, Y.; Okumura, T. (2001). «Language Learning Motivation of EFL Learners in Japan: A Cross-sectional Analysis of Various Learning Milieus». *JALT Journal*, 23 (1), pp. 48-67.
- McVeigh, B.J. (2002). *Japanese Higher Education as a Myth*. New York: East Gate; M.E. Sharpe.
- McVeigh, B.J. (2004). «Foreign language instruction in Japanese higher education: The humanistic vision or nationalist utilitarianism?». *Arts and Humanities in Higher Education*, 3 (2), pp. 211-227.
- Rigby, S.; Ryan, R.M. (2011). *Glued to Games: How Video Games Draw Us In and Hold Us Spellbound*. Santa Barbara (CA): Praeger.
- Sheldon, L. (2012). *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston: Cengage Learning; Course Technology.
- Shimizu, K. (1995). «Japanese College Student Attitudes Towards English Teachers: A Survey». *The Language Teacher*, 19 (10), pp. 5-8.
- Sykes, J.M.; Reinhardt, J. (2013). *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Upper Saddle River, (NJ): Pearson.

Werbach, K.; Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking can Revolutionize your Business*. Philadelphia: Wharton Digital Press.

Appendix A

Fukudai Hero Character Sheet (front) **Appendix A**
Fukudai Hero Character Sheet (front)

FUKUDAI HERO

Character sheet

Your name: *Ivan*

Your hero's name: *Ivan先生*



Draw or glue your avatar here

Points:

↑	A+	1520+	
	A	1100	
	B	760	
	C	260	
	...		
	F	0	(you start here!)

How do I get more points?

You are awarded points when you complete one mission. Weekly missions will allow you to get a good grade, but you can do better! If you choose to undertake optional missions, you can improve your grade, even up to A+. The choice is yours.

Are you going to be the best hero in Fukudai?

Fukudai Hero Character Sheet (back)

Fukudai Hero Character Sheet (back)

This is your points chart. Keep it safe! Here you will receive points for your efforts and you can keep track of your total score. Work hard, and you'll get to the top. Remember: a journey of a thousand miles begins with a single step...

10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Appendix B

Sample mission sheet (Mission #11, fall 2014)

Dear Heroes,



Christmas is coming!

Fukudai Hero: Mission #11

Before next Tuesday (12/23), please record a video message of you wishing a merry Christmas and a happy new year to your classmates, friends, and whom ever you want.

It will be a very nice present for everyone in the class!

You can do it alone, or, even better, in groups. You can say what you want... but in English, of course :D

When you have done it, please send it to me via LNE or email, or show it to me before/after class. 100 points and a lot of fun!

(bonus points if you wear a Santa hat in class on December 25!)

Appendix C

Sample weekly missions (shortened text)

Spring semester

Mission #1: (The topic on the textbook being 'healthy lifestyle')

Eat a healthy meal and take a picture of it (before eating it!)
Bring the picture to class, and be ready to tell us why you think it's healthy.
The mission is worth 50 points. Extra points if you cooked the meal yourself.

Mission #2: (The topic on the textbook being 'healthy lifestyle')

Take a 30-minute walk or bike ride. Take 3~5 pictures of interesting things you see.
Bring the pictures to class and think of a clever title for each one. Be ready to talk about your walk/ride.
The mission is worth 50 points. Extra points for particularly appropriate titles.

Mission #5: (Preparing to welcome an international guest)

Choose a bit of Japanese culture that you want to introduce to the visiting professor.
Prepare a short talk (30 seconds~1 minute) to give her insights on Japanese culture.
The mission is worth 100 points. Extra points if everyone chooses a different topic.

Mission #7: (The topic on the textbook being 'culture and music')

Choose a music genre that you want to talk about. Work with a partner. You and your partner will interview each other on the topic. Record yourselves!
The mission is worth 50 points. Extra points if you actually sing while performing.

Mission #10: (The topic on the textbook being 'prodigious memory')

Write a short text in which you describe what you do to memorize vocabulary.
In class you will present it to your classmates and learn about different memorization styles. Then, you will choose one and try to apply it to TOEIC-related vocabulary.
The mission is worth 100 points. Extra points if your style is chosen more than once.

Fall semester

Mission #1: ('Getting in a communicative mood')

Engage in small talk with the staff at the university Language Development Center.

Try to use the questions and communication cues that we practiced in class this week.

The mission is worth 50 points. Extra points can be awarded by the LDC staff.

Mission #3: ('Treasure hunt')

Find, decipher and follow clues and riddles scattered around the university campus.

Each clue will guide you to the next one, and eventually the treasure (the list of extra missions).

The mission is worth 50 points. Extra points for the hero who first finds the 'treasure'.

Mission #7: ('Teamwork')

Meet with your poster presentation group and brainstorm three possible topics.

Choose three topics, write down ideas, and bring everything to class next week.

The mission is worth 50 points. Extra points if one of your topics is endorsed by at least 75% of the class.

Mission #10: ('Every man is the artifex of his destiny')

Write your own final challenge choosing from the items of the whole textbook.

Choose five communication questions from the textbook or previous challenges, or make your own. Be ready to answer to these questions next week!

The mission is worth 100 points. Extra points if you get full marks when answering.

Mission #14: ('Becoming a senpai')

Write an advertisement to introduce Fukudai Hero to the new wannabe heroes.

You can choose if you want to prepare a poster, a news announcement, a presentation, a drawing, an audio/video message, or any other means of expression.

The mission is worth 50 points. Extra points for creativity.

Appendix D

Sample extra missions (text only)

Extra missions introduction

Extra missions are missions that you can choose.

You can choose these missions if you want it, when you want it, alone or in groups.

Extra missions give you the opportunity to power up your score!

They are worth many points because they are difficult.

You will have to speak a lot in English. Are you ready?

Missions worth 25 points

TALK TO ME!

If you see me on campus or in the city, come and talk to me!

It's a good opportunity to speak English. Don't be shy!

You can also come to my office sometimes.

I am always happy to speak with you.

WHAT HAPPENS IN THE WORLD?

Read a newspaper or magazine article in English.

Then bring a copy of the article to me, and tell me what you think about it.

That's a *great* way to learn new vocabulary, by the way!

Missions worth: 50 points

BUSINESS LUNCH

I usually eat lunch and dinner on campus. Why don't you join me?

English, gossip, and 50 points will be waiting for you.

BRAINSTORMING!

You can give me ideas for new missions! Just write me an email or a LINE message with your idea. If we can make it work for all the heroes, you really deserve those 50 points!

Missions worth: 10-100+ points

RELAX IN ENGLISH

Look around you when you are at the LDC.¹ See those DVDs, those books? They are all for you. If you watch a movie or read a book, please tell the staff at the counter that you are in my class. They will give you a badge, so I can give you points.

(10 min = 10 points, 90 min = 90 points, and so on)

KEEP IN TOUCH

Why don't you write me sometimes, via email or LINE?

I will most surely give you some points for your effort!

Crazy missions

You read so far, Hero? You must be really motivated!

There are many opportunities for missions.

Some can be crazy. But all are good.

Why don't we throw a party in English? Why don't we go out to English karaoke? Why don't we organize a group reading? Everything is possible, if you wish.

But it must be you starting the idea, asking me and the other heroes. This gives great points, but especially great FUN!

I'm looking forward to hearing from you.

¹ University of Fukui *Language Development Center*

Associazione ILSA

Massimo Maggini
(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Sommario 1 Presentazione. – 2 Formazione e aggiornamento. – 3 Convegno nazionale. – 3.1 Atti dei convegni. – 4 Rivista.

1 Presentazione

ILSA è un'associazione culturale nata nel 1990 che riunisce insegnanti d'italiano L2 attivi in scuole e università pubbliche e private. Il Presidente dell'Associazione è Massimo Maggini, docente di lingua italiana a stranieri presso l'Università per Stranieri di Siena. ILSA è iscritta al registro regionale delle associazioni di promozione sociale, settore culturale-educativo.

ILSA ha un proprio sito Internet e una propria pagina *Facebook*

Sito Internet <http://www.associazione-ilsa.it/>

Pagina *Facebook* <https://www.facebook.com/groups/407840545955811/>

Gli obiettivi dell'Associazione sono:

- stabilire un collegamento costante e diretto tra quanti in Italia e all'estero si dedicano alla didattica dell'italiano L2;
- diffondere esperienze, ricerche e materiali didattici;
- definire ruoli e competenze professionali del docente nelle diverse realtà culturali e pedagogiche;
- fornire agli insegnanti strumenti di intervento e occasioni di confronto.

2 Formazione e aggiornamento

ILSA è impegnata, a partire dalla fine degli anni Novanta, nel settore della formazione e aggiornamento insegnanti. In particolare, elabora proposte per facilitare l'integrazione culturale e linguistica degli allievi stranieri presenti nella scuola italiana; progetta e realizza corsi di formazione/aggiornamento in Glottodidattica e promuove gruppi di ricerca.

ILSA realizza percorsi di formazione e aggiornamento in diverse regioni e città italiane, collaborando con Enti, Istituzioni, Associazioni presenti sul territorio (ad esempio: Comune di Firenze, CRED Scandicci, Centro Internazionale Studenti «Giorgio La Pira»).

ILSA rivolge le proprie attività nel campo della formazione e aggiornamento sia a quanti non hanno esperienze di insegnamento dell'italiano L2, sia a quanti desiderano approfondire le proprie competenze ed entrare in contatto con metodologie e tecniche innovative.

Agli insegnanti della scuola pubblica, ILSA offre corsi di formazione e aggiornamento in Glottodidattica di base e didattica disciplinare nella classe plurilingue.

Agli insegnanti di Centri linguistici universitari, scuole private d'italiano per stranieri, ILSA propone corsi di aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2.

Esempi di corsi svolti

- Settembre 2004: Corso di Glottodidattica. Centro Internazionale Studenti «Giorgio La Pira», Firenze.
- Febbraio-aprile 2005: Corso di formazione glottodidattica per insegnanti della scuola pubblica. Istituto «Enrico Fermi», Scandicci (FI).
- Ottobre 2005-febbraio 2006: Corso di formazione glottodidattica di base per insegnanti della scuola pubblica. Liceo Scientifico «Niccolò Copernico», Prato.
- Novembre 2005-marzo 2006: Corso di glottodidattica di base per insegnanti della scuola primaria.
- Centro di prima alfabetizzazione «Ulysse». Comune di Firenze-Assessorato alla Pubblica Istruzione.
- Marzo-maggio 2006: Corso di formazione Glottodidattica di base per insegnanti della scuola pubblica. Istituto Comprensivo «Giovanni Battista Mazzoni», Prato.

3 Convegno nazionale

Ogni anno ILSA organizza un Convegno nazionale di Glottodidattica, patrocinato dal Comune di Firenze.

Il prossimo XXIV Convegno Nazionale ILSA si terrà a Firenze il 21 maggio in collaborazione con il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze sul seguente tema: *Le competenze trasversali dello studente straniero nei percorsi di formazione universitaria: il ruolo dell'italiano L2.*

Anno	Tema del Convegno
2014	Metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) e competenze del docente
2013	Contesti di apprendimento dell'italiano L2: gestione del fenomeno migratorio tra sperimentazione e quadro normativo
2012	Approcci innovativi e buone pratiche nell'insegnamento linguistico
2011	Grammatica e apprendimento dell'italiano L2
2010	L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2

Anno	Tema del Convegno
2009	Apprendimento in rete: multimedialità e insegnamento linguistico
2008	Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici
2007	Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate
2006	La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua
2005	La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2
2004	L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti
2003	Le tendenze innovative del 'Quadro comune europeo per le lingue' e del 'Portfolio'
2002	Ricerca-Azione e apprendenti stranieri: per una didattica orientata alla soluzione di problemi
2001	La gestione della classe plurilingue nella scuola dell'obbligo
2000	Intercultura e insegnamento dell'italiano a stranieri: oltre l'emergenza
1999	Approcci e metodi nell'insegnamento di una seconda lingua: che fare oggi?
1998	L'insegnante di L2: formazione, competenze e ruolo nella classe di lingua
1997	Grammatica e apprendimento linguistico
1996	La competenza interculturale nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda
1995	Competenza orale del discente di italiano L2: percorsi metodologici e didattici
1994	Problemi, aspetti e condizioni di apprendimento di una seconda lingua
1993	La competenza comunicativa nella fase avanzata del processo di apprendimento linguistico: obiettivi e strategie in un corso di italiano come lingua seconda
1992	Italiano come lingua straniera: strumenti didattici presentati dagli autori

3.1 Atti dei convegni

ILSA pubblica gli Atti dei convegni (le annate 1992-2002 sono stati stampati in numero limitato dal Comune di Firenze, Assessorato alla Cultura-Assessorato alla Pubblica Istruzione, e non sono in commercio).

Attualmente, sono disponibili in commercio i seguenti volumi:

- Jafrancesco, E. (2004) (a cura di). *Le tendenze innovative del «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue» e del «Portfolio» = Atti del XII Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (2005) (a cura di). *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti = Atti del XIII Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (2006) (a cura di). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 = Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (2007) (a cura di). *La formazione degli insegnanti di italiano L2: Ruolo e competenze nella classe di lingua = Atti del XV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (2008) (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate = Atti del XVI Convegno*

nazionale ILSA. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri.

Jafrancesco, E. (2009) (a cura di). *Apprendimento linguistico e costruzione dell'identità plurilingue: aspetti psicolinguistici = Atti del XVII Convegno nazionale ILSA*. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri.

Jafrancesco, E. (2010) (a cura di). *Apprendere in rete = multimedialità e insegnamento linguistico = Atti del XVIII Convegno nazionale ILSA*. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri

Jafrancesco, E. (2011) (a cura di). *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2 = Atti del XIX Convegno nazionale ILSA*. Milano; Firenze: Mondadori Education; Le Monnier/Italiano per stranieri.

Rivista

ILSA cura dal 2013 l'uscita della rivista semestrale *InSegno. Italiano L2 in classe*, pubblicata dall'Editore Becarelli, Siena. La rivista presenta riflessioni, proposte didattiche, documentazione, appuntamenti sull'insegnamento dell'italiano L2.

Sito: <http://www.labecarelli.it/wordpress/la-rivista>

Nel suo nuovo formato, la rivista è articolata nelle seguenti sezioni:

- *Riflessioni*
- *Esperienze/Attività*
- *Giochiamo con le parole!*
- *Migranti*
- *Angloamericani in Italia*
- *CLIL: esperienze e riflessioni*
- *Letti per voi*
- *Risorse in Rete*
- *Promemoria*

Fino al 2012, ILSA ha curato l'uscita della rivista quadrimestrale *ILSA-Italiano L2 in classe*, pubblicata da Le Monnier-Italiano per Stranieri.

Sito: http://www.pianetascuola.it/risorse/media/sito_italiano-perstranieri/rivista.html.

Fino al 2005, ILSA ha curato l'uscita della rivista online *Didattica e Classe Plurilingue*, pubblicata con il contributo del Comune di Firenze.

Sito: http://www.associazione-ilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_gen-marz05/indicedcp.htm.

BELI 2015**Biblioteca Italiana dell'educazione Linguistica**

Paolo Balboni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Gli studi che vengono inclusi sono quelli che rientrano nei parametri epistemologici (relativi cioè all'educazione linguistica, non la descrizione linguistica o pedagogica ecc.) e quantitativi (numero di pagine, considerato il formato della rivista). Questi parametri sono discussi nelle versioni complete della BELI in <http://www.unive.it/crdl> e in <http://www.dille.it>.

Per la prima volta dall'annata 2015 inseriamo anche i numeri di pagina, laddove è stato possibile rilevarli; come ogni anno, il primo aggiornamento è un work in progress: molte pubblicazioni dell'annata 2015 verranno infatti pubblicate solo nel 2016 (e in alcuni casi anche oltre), per cui la presente bibliografia viene aggiornata continuamente nei due siti cui si è fatto riferimento.

Monografie

Balboni P.E., Caon F., 2015, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.

Balboni P.E., 2015, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, 4a ed. ristrutturata, ampliata e aggiornata, Torino, UTET Università.

Benucci A., Grosso G., 2015, *Plurilinguismo, contatto e superdiversità nel contesto penitenziario italiano*, Pisa, Pacini.

Borri A. et al., 2015, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.

Caon F., Spaliviero C., 2015, *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci-Loescher.

Cervini C., 2015, *Apprendere le lingue a distanze variabili: un approccio umanistico*, Macerata, EUM.

Cortés V.D., 2015, *Intercomprensione orale: ricerca e pratiche didattiche*, Firenze, Le Lettere.

Daloiso M., 2015, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università.

- Diadori P., 2015, *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano lingua veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Milano, Le Monnier.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare italiano come lingua seconda*, Roma, Carocci.
- Freddi E., 2012, *L'Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Gallina F., 2015, *Le parole degli stranieri. Il Lessico dell'Italiano Parlato da Stranieri*, Perugia, Guerra.
- Grosso G., 2015, *Interazioni in italiano lingua franca sul luogo di lavoro: una prospettiva pragmatica*, Pisa, ETS.
- Mazzotta P., 2015, *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Lecce, PensaMultimedia.
- Menegale M., 2015, *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*, Trento, Erickson.
- Mezzadri M., 2015, *I nuovi ferri del mestiere*, Torino, Bonacci.
- Nardon-Schmid E., Ferrari S., Masconale C., 2015, *Guida pratica per l'educazione linguistica e disciplinare ad alunni non italofoeni nella Scuola dell'obbligo*, Milano, EDUCatt.
- Serragiotto G., 2015, *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*, Rovereto (TN), Iprase.
- Torresan, P., 2015, *Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato*, Rio de Janeiro, Dialogarts.
- Whittle A., Nuzzo E., 2015, *L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue*, Milano, AITLA.

Volumi collettanei

Argondizzo C. (a cura di), 2015, *European Projects in University Language Centres*, Bern, Peter Lang.

Include:

- Argondizzo C., Jimenez J.M., «Promoting plurilingualism and intercultural communication in European enterprises and academic contexts: a *European Winner Project*».
- Benucci A., «Intercultural and Inter-linguistic Models in disadvantaged migration contexts».
- Bonvino E., Cortes Velasquez D., Faone S., De Santis G., «Intercomprehension Didactics: Devices and Proposals».
- Buffagni C., Garzelli B., «Cinema and Translation: Research and Didactic Applications in a Three-stage Project».
- Damascelli M.T., «International Mobility in University Language Centres: the Erasmus IP Project 'Crosscurricular Creativity'».

- Fazio A., «A Conceptual Model of Quality Assurance».
- Forapani D., Radighieri S., «Certificate of English for Primary Teachers (CEPT): Exam format».
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., «UNI.ITALIA: Didactic Procedures and Innovative Proposals for Teaching Italian L2 to Foreign University Students».
- Grosso G., Carmignani S., «Italian for Specific Jobs and Purposes in Prisons: The Experience of the I.D.R.P. Project in the Jail of Siena».
- Jimenez J., Kusumoto S., Raso E., Ruffolo I., «Assessing Language Proficiency: Comparing Internal Exams with International Certifications».
- Menghini M., «The Lucide Project and Network: Languages in Urban Communities. Integration and Diversity for Europe».
- Myers M.J., «Making Communication more Creative and Learning more Effective with an Innovative Use of Linguistic Aspects».
- Pasqua S.P., Robinson I.M., Spina H.M., «Test Writing: Creative Thinking in Action».
- Scott-Monkhouse A.-R., «The EFLIT Participant Profile: Customising the Course to the Needs of Legal English Users in Italy».
- Taylor C., «ADLAB: Audio Description - Lifelong Access for the Blind».
- Toscano A. «*Italiano in rete: a Participatory Project*».

Balbo A. e Ricucci M. (a cura di), 2014, *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Torino, Loescher.

Include:

- Balbo A., «Tornate all'antico e sarà un progresso: prospettive didattiche per il latino in Italia nel primo scorcio del XXI secolo», pp. 9-14.
- Brancaleoni C., Gallerani M., «Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi nel liceo linguistico», pp. 29-46.
- Colonna L.M., «La dislessia nella riflessione dei docenti di latino e greco: esperienze a confronto», pp. 117-145.
- Reali M., Turazza G., «Parole di pietra: epigrafia e didattica del latino», pp. 47-58.
- Ricucci M., «Adattare una versione latina è come addomesticare il testo antico? Il punto di vista di Stephen D. Krashen», pp. 97-115; «Orientamenti dell'insegnamento della lingua latina tra sperimentazione e tradizione in Italia», pp.15-28.
- Silvagni A., «Annotazioni per una didattica dell'e-latino sulla piattaforma Moodle», pp. 83-95.
- Torzi I., «Consecutio o persecutio temporum? I misteri della resa in italiano dei tempi relativi latini», pp. 59-81.
- Beaven A., Borghetti C., (a cura di), 2015, *Intercultural Education Resources for Erasmus Students and their Teachers*, Koper, Annales

University Press, <http://ierest-project.eu/humbox>. Include saggi con interesse glottodidattico *passim*.

Benucci A. (a cura di), *L'intercomprensione: il contributo italiano*, Torino, UTET Università.

Include:

Benucci A., «Dal plurilinguismo all'intercomprensione educativa», pp. 3-48.

Bonvino E., Fiorenza E., «Sperimentazioni e proposte basate su *Eu-Rom5*», pp. 49-75.

Coste D., «Introduzione», pp. ix-xix.

Cortés Velásquez D., «Intercomprensione educativa: formazione e meta cognizione», pp. 125-160.

De Carlo M., «L'intercomprensione al servizio dell'educazione plurilingue», pp. 77-102.

Jamet M-C., «L'intercomprensione a Venezia: «pas de fourmi ou pas de géant?»», pp. 103-124.

Bertolotto G., Carmignani S., Sciuti Russi G. (a cura di), 2015, *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: Deport «Oltre i confini del carcere»*, Siena, TSE.

Include, di interesse glottodidattico:

Bagna C., «Condizioni migratorie nell'Italia contemporanea».

Benucci A., «Oltre i confini del carcere: buone pratiche per l'italiano L2»; «Il progetto Deport: una proposta di educazione linguistica per le professioni».

Bertolotto G., «Il detenuto straniero analfabeta: profilo sociolinguistico e peculiarità d'apprendimento».

Carmignani S., «Il Portfolio linguistico-professionale Deport».

Machetti S., «La valutazione delle competenze linguistiche e professionali nel Progetto Deport».

Mazotta P., «Variabili cognitive nell'apprendimento dell'italiano da parte degli immigrati adulti».

Sciuti Russi G. «Formazione linguistica e professionale. Il detenuto in aula».

Troncarelli D., Villarini A. «Materiali per la professione linguistica e professionale su piattaforma e-learning».

Bettoni C., Di Biase B. (a cura di), 2015, *Grammatical Development in Second Languages: Exploring the Boundaries of Processability Theory*, European Second Language Association, Open Access in <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/eurosla-monographs-03/>.

Include saggi di linguistica acquisizionale generale e applicata a diversi casi e diverse lingue, non specificamente glottodidattico ma comunque di interesse per l'educazione linguistica.

Bianchi F., Cheng W., Gesuato S. (a cura di), 2015, *Teaching, Learning and Investigating Pragmatics: Principles, Methods and Practices*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.

Contiene, di autori Italiani:

Castagneto M., Ravetto M., «The Variability of Compliment Responses: Italian and German Data».

Cutrone P., «Towards a Pedagogical Framework to Develop the Listenership of Japanese EFL/ESL Learners».

De Marco A., Paone E., «The Acquisition of Emotional Competence in L2 Learners of Italian through Specific Instructional Training», pp. 441-468.

Gesuato S., «Criteria for the Identification of Moves: The Case of Written Offers».

Nuzzo E., «Comparing Textbooks and TV Series as Sources of Pragmatic Input for Learners of Italian as a Second Language: The Case of Compliments and Invitations».

Pozzuoli L., «Universality and Relativity in Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies in English and Italian».

Bosisio C. (a cura di), 2015, *La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità*, sezione monografica di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, RILA, nn. 2-3.

Bosisio C., «Lo spazio didattico plurale: la complessità come risorsa».

Cavagnoli S., «La scrittura plurilingue come narrazione del sé e del rapporto con le lingue in ambiente di apprendimento».

Cervini C., «Il soggetto apprendente di lingue in contesti 'a geometria variabile': argomentazioni e ricerca-azione».

Cognigni E., «Strategie di interproduzione nell'interazione plurilingue a distanza: il caso dei partecipanti italofofoni a Galanet».

Coppola D., «Cooperative Byod: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale».

Daloiso M., «L'allievo con bisogni linguistici specifici nella classe di lingua: inquadramento teorico e rilevanza per la ricerca glottodidattica».

Gazzana N., Protti T., «L'italiano come «lingua d'origine» nella Svizzera francofona: come reinventare nuovi spazi didattici».

Lombardi I., «Il Carap come guida per ripensare l'apprendimento (pluri)linguistico in Rete».

Bracci L., Brown N.C., Nash E.J. (a cura di), 2015, *Intercultural Competence: Key to the New Multicultural Societies of the Globalized World*, Cambridge, Cambridge Scholar.

Include, di autori italiani:

Bolognesi M., Ghaffaryan S., «The Concept of Power: A Cross-Linguistic and Cross-Cultural Study», pp. 312-329.

Delle Donne E., «The Implementation of the European Language Label: A Transnational Analysis Carried Out by the NELLIP Network», pp. 34-40.

Di Mauro M., «The Extension of Intercultural Competence Today: From Individual Effectiveness to Innovative, Responsible and Sustainable Practices», pp. 281-296.

Grosso G.I., Ferrari I., «Social Inclusion of Young Immigrants: Italian as a Second Language and Socialization through Artistic Activities», pp. 243-264.

Quattrone G., «From the City Crisis to the Intercultural City: Planning and Policy for the Urban Future», pp. 265-278.

Buccino G., Mezzadri M. (a cura di), 2015, *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Firenze, Cesati. Contiene, di interesse glottodidattico (anche se riferimenti sono presenti *passim*):

Melero Rodríguez C., «Dislessia, glottodidattica speciale e «scienze del cervello», pp. 187-198.

Mezzadri M., «L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica», pp. 145-169.

Mezzadri M., Pieraccioni G., «Dalla teoria alla pratica: esempi di soluzioni glottodidattiche», pp. 171-185.

Caprara G. (a cura di), 2015, *Tecniche, testi, strategie didattiche per il rafforzamento della produzione orale nella didattica dell'italiano LS rivolta ad alunni ispanofoni*, Granada, Comares.

Include, di natura glottodidattica:

Carlucci L., «Interdisciplinarietà e nuove tecnologie. Un'esperienza di innovazione didattica per gli studenti di traduzione in italiano L2».

Coli R. «Proposta di esercizi basati sulle regole di formazione di parole e di trasformazione sintattica».

Danzi D., «Imparare facendo teatro».

Di Simone S., «Gli strumenti online e i social network al servizio della produzione orale».

Giugni S., «Programmare un corso di lingua: scelta dei testi, motivazione, strumenti per rafforzare la produzione orale fonologica».

Mata Pastor C. «L'interferenza della produzione orale degli studenti di italiano L2 nella laurea in Traduzione».

Santipolo M., «La contrastività culturale, pragmatica e sociolinguistica tra italiano e spagnolo: alcune riflessioni in prospettiva glottodidattica».

Vecchio P. «Tecniche per sviluppare il parlato in classe».

Zuccalà D., «Proposta metodologica per la creazione di un corpus fraseologico italiano-spagnolo applicato alla didattica dell'italiano come lingua straniera».

Carlone G. (a cura di), 2015, *Insegnare italiano a stranieri. Percorsi operativi*, Milano, FrancoAngeli.

Include:

Abderhalden S., «Il ruolo del tutor», pp. 246-255.

Bartoccioni S. «Analisi contrastiva francese-italiano», pp. 69-83.

Carlone G., «Insegnare con le nuove tecnologie», pp. 207-233.

Falcinelli A., «Introduzione alla metodologia dell'analisi contrastiva», pp. 57-68; «Analisi contrastiva spagnolo-italiano», pp. 102-114.

Gibbon A., «Analisi contrastiva inglese-italiano», pp. 84-101.

Lanciotti M., «Comunicazione ed educazione interculturale», pp. 17-39.

Montironi M.E., «Cultura italiana», pp. 40-55.

Daloiso M. (a cura di), 2015, *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*, Torino, Bonacci-Loescher.

Include:

Arduini S., «La traduzione», pp. 105-116.

Arduini S., Fabbri R., «La linguistica cognitiva», pp. 129-148.

Balboni P.E., «L'educazione semiotica», pp. 177-192.

Bazzanella C., «La pragmatica», pp. 69-80.

Bernini G., «La linguistica acquisizionale», pp. 119-128.

Bondi M., «La linguistica dei corpora», pp. 45-58.

Daloiso M., «Scienze del linguaggio ed educazione linguistica: una cornice epistemologica», pp. 11-18. «La neuropsicolinguistica», pp. 149-176.

Gobber G., «La linguistica comparativa», pp. 59-68.

Marello C., «La lessicografia digitale», pp. 33-44.

Santipolo M., «La sociolinguistica», pp. 81-104.

Savoia L.M., «La linguistica generativa», pp. 21-32.

De Meo A. et al., (a cura di), 2015, *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Bergamo, AITLA. Open Access: <http://www.aitla.it/primo-piano/studi-aitla-1/>.

Include:

Amenta, L., «Varietà dei repertori nelle classi multilingui».

Anastasio S., Giuliano P, Russo R., «Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea».

Baraldi C., «L'apprendimento della lingua italiana nell'interazione con bambini migranti nella scuola dell'infanzia».

- Benigno V., Vedder I., «Ricchezza lessicale e uso delle collocazioni in produzioni scritte di italiano L2 e italiano L1».
- Chini M., «Contesti e modalità dell'apprendimento dell'italiano per alunni di origine immigrata: un'indagine sulla provincia di Pavia».
- De Marco A, Sorianello P., Mascherpa E., «L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità *blended learning*», pp. 189-211.
- Fiorentini I., «Alla fine l'e nosc esser». Atteggiamenti nei confronti della trasmissione del ladino in Val di Fassa (TN)».
- Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., «Studenti universitari di italiano L2 in classi plurilingui: testi e azioni didattiche».
- Leone P., «Focus on form durante conversazioni esolingui via computer».
- Lipari S. et al., «La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning».
- Machetti S., Siebetchu R., «L'italiano in contatto con le lingue dei non nativi: il caso del camfranglais».
- Meluzzi C., «Italiano e tedesco a Bolzano: la percezione degli italo-foni».
- Mocciaro E., «Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato».
- Moretti B., «Il dialetto come lingua seconda».
- Pallotti G., «Studiare i contesti di apprendimento linguistico: modelli teorici e principi metodologici».
- Paternostro G., Pellitteri A., «Contesti di apprendimento guidato a confronto. Idee per un modello di analisi dell'interazione nel Task-Based Language Learning».
- Rubino R., «L'italiano in Australia tra lingua immigrata e lingua seconda».
- Vietti A., Spreafico L., «Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell'italiano a Bolzano».
- Villa V., «Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali».

Dolci R., Tamburri A.J. (eds.), 2015, *Intercomprehension and Plurilingualism. Assets for Italian Language in the USA*, New York, Calandra Italian American Institute, CUNY.

Include:

- Bonvino, E. «Intercomprehension Studies in Europe: History, Current Methodology, and future Developments», pp. 29-59.
- Cortés Velásquez D., «Mona Lisa in the Classroom: an Educational Proposal for Integrated Training in Intercomprehension», pp. 191-216.

- Dolci R., «On America Foreign Language Policy and the «Foreign Language Deficit», pp. 1-27.
- Donato C., Oliva C.J., «The Ties that Bind: Italian for Spanish Speakers in Intercomprehension», pp. 61-78.
- Escudé P., «We Can Learn Through Languages Because We Are Defined by Languages», pp. 79-100.
- Fornara F., Zanini Cordi I., «The Florida State University Experience: Design, Development and Implementation of Italian for Spanish Speakers Courses», pp. 145-170.
- Lanza I., Hartunian, D., «Italian and French for Spanish Speakers: San Pedro High School LAUDS. A Pratical Study of the Logistics of Teaching Another Romance Language to Spanish Speakers», pp. 217-239.
- Muller M., «The French/Italian for Spanish Speakers Project: From Idea to Permanent Program», pp. 171-190.
- Spinelli B., «Integrating Plurilingualism Into Curriculum Design: Toward a Plurilingual Shift in Higher Education», pp. 101-143.
- Favilla M.E., Nuzzo E. (a cura di), 2015, *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Bergamo AITLA, Open Access <http://www.aitla.it/primopiano/studi-aitla-2/>.
- Include, insieme a molti saggi di natura acquisizionale, anche questi contributi di interesse glottodidattico:
- Colombo A., «Applicazione? Linguistica teorica e grammatiche scolastiche», pp. 213-230.
- Graffi G., «Teorie linguistiche e insegnamento della grammatica», pp. 197-211.
- Giuliano P., «L'organizzazione del quadro spaziale in testi prodotti: da adolescenti «svantaggiati»: carenze espressive e didattica del testo», pp. 273-284.
- Kawaguchi S., «Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione delle lingue straniere», pp. 285-301.
- Gili Fivela B., Pistolesi E., Pugliese R. (a cura di) *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, Roma, Aracne, 2015.
- Include, di interesse glottodidattico:
- Ciliberti A., «Lo studio della grammatica 'generale' come stimolo alla riflessione sulla capacità di linguaggio», pp. 147-162.
- Orletti F., «Partecipazione e gestione dei turni in una interazione in classe con bambini in difficoltà: il ruolo dei segnali verbali e multimodali», pp. 129-146.
- Pugliese R., «*Figurati*, tra i segnali discorsivi. Una prospettiva pedagogica», pp. 163-208.

Langé G. e Cinganotto L. (a cura di), 2015, *E-CLIL per una didattica innovativa*, Torino, Loescher.

Include:

Barbero T., Alba G., «Progettare percorsi CLIL usando le tecnologie».

Cinganotto L., «Il ruolo di INDIRE», «Le caratteristiche del progetto «E-CLIL per una didattica innovativa», «Webinar: temi e commenti».

Coonan C. M., «Questioni linguistiche nel CLIL».

Cuccurullo D., «Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL».

Langé G., «CLIL: le scelte italiane».

Roncaglia G., «Pratiche formative e riconquista della complessità: contenuti, piattaforme, codici comunicativi».

Rossi Holden L., «Il framework del progetto E-CLIL».

Lamarra A., Diadori P., Caruso G. (a cura di), 2015, *Competenze d'uso e integrazione*, Roma, Carocci.

Include:

Balboni P.E., «Le dimensioni linguistica, pragmatica e (inter)culturale nella progettazione di un curriculum di italiano L2», pp. 15-28.

Begotti P., «L'insegnamento dell'italiano a immigrati adulti: caratteristiche e proposte operative», pp. 32-98.

Benucci A., «Insegnare lingua e cultura italiana a stranieri con il cinema. Immaginario e migrazioni», pp. 171-182.

Caon F., Spaliviero C., «Italiano L2 ed educazione letteraria: motivare gli studenti allo studio della letteratura», pp. 199-212.

Caruso G., «Potenzialità e prospettive d'uso delle nuove tecnologie per la didattica dell'italiano a stranieri», pp. 99-118.

Chiacchella E., «L'insegnamento della grammatica a livello avanzato», pp. 189-198.

Diadori P. «Le competenze interazionali del docente di italiano a stranieri», pp. 29-48.

Dolci R., «Alcune riflessioni sulla situazione dello studio della lingua e cultura italiana nel mondo», pp. 67-82.

Monami E., «La gestione dell'errore in classi di italiano per stranieri», pp. 49-66.

Pavan E., «Lingua, cultura e materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano a stranieri», pp. 145-156.

Semplici S., «Dall'analisi alla progettazione di materiali didattici per destinatari specifici», pp. 119-144.

Spinelli B., «Da un approccio comunicativo ad un approccio basato sui compiti: possibili sinergie e integrazioni nella classe di lingua», pp. 157-170.

Landolfi L. (a cura di), 2015, *Living roots - living routes*, Il Torcoliere - Officine grafico-editoriali d'Ateneo, Università degli studi di Napoli «L'O-

rientale», Napoli.

Include, oltre a brevi contributi sulle figure di G. Freddi, W. D'Addio e R. Titone:

Aiello J., «Using Technology to Foster Collaboration and Authorship in the L2 Classroom», pp. 181-190.

Balboni P., «Il contesto della rivoluzione copernicana degli anni Settanta nell'insegnamento delle lingue straniere», pp. 19-40.

Bosisio C., «Il seme della storia ci farà più maturi: Considerazioni glottodidattiche su La buona Scuola», pp. 225-236.

Danesi M., «Renzo Titone and Theories of Second Language Acquisition», pp. 109-122.

Landolfi L., «Strumenti tecnologici al servizio della didattica: il processo di digitalizzazione», pp. 155-180; «English in Italy: An Analysis of five Decades of Teacher-training», pp. 209-224.

Latorraca R., «Mobile learning: APPraising and Updating Language Learning in the Digital Era», pp. 191-207.

Ostinelli M. (a cura di), 2015, *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Locarno, Edizione del Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Open Access in <http://www2.supsi.ch/cms/didattica-italiano/>.

Include:

Brachetti L., Viale M., «Tra italiano e matematica: il ruolo della formazione sintattica nella comprensione del testo matematico», pp. 139-148.

Camponovo F., Valente F., «Lo stato di salute dell'italiano. Trent'anni di prove cantonali nella Scuola media ticinese», pp. 25-36.

Caruana S., Pace M., «Percorsi dell'italiano a Malta: storia, intrattenimento, scuola», pp. 244-252.

Cignetti L., «Didattica della scrittura e linguistica del testo: tre priorità di intervento», pp. 14-24.

Crivelli T., «A scuola di complessità», pp. 73-84.

Dell'Agnola D., «Leggere, immaginare, riflettere, presentare, riscrivere, rigenerare senso, rappresentare», pp. 94-104.

Gezzi M., Ferretti M., «Dalla formazione all'insegnamento: due bilanci», pp. 197-201.

La Fauci N., «Linguistica, nella letteratura», pp. 60-64.

Lavinio C., «Italiano e altre discipline: arricchimenti reciproci», pp. 107-118.

Lolli G., «Le parole nella matematica», pp. 119-138.

Luperini R., «Per un nuovo paradigma didattico», pp. 67-72.

Mainardi M., «Didattica dell'italiano...e lingua della didattica», pp. 171-179.

- Menghini L., «Insegnare ad insegnare: qual è il punto di partenza?», pp. 180-186.
- Moretti A., «Come scrivono gli allievi in quarta media», pp. 37-43.
- Moretti B., «Imparare dagli errori. Gli sbagli come conseguenza del rapporto tra gli esseri umani e le loro lingue», pp. 7-13.
- Morgantini P., «Scuola media: italiano come e per chi?», pp. 44-49.
- Ostinelli M., «La cultura italiana nell'insegnamento liceale della filosofia», pp. 160-167.
- Pordenone G.F., «La Techno Party. Insegnamento dell'italiano e nuove tecnologie», pp. 217-225.
- Rossi F., «Percorsi linguistici, artistici o culturali: nuove frontiere per l'insegnamento dell'italiano», pp. 235-243.
- Troncarelli D., La Grassa M., «Imparare l'italiano attraverso lo studio delle scienze», pp. 149-159.
- Vancheri B.J., «La didattica integrata delle lingue tra italiano e lingue seconde», pp. 229-234.

Plastina A.F. et al. (a cura di), 2015, *Language in Society and Professional Domains: Linguistic and Educational Issues*, New York, Sound Instruction Books.

Include, di interesse glottodidattico italiano:

- Di Martino E., Di Sabato B., «Translation in SLA: A Complete Re-Appraisal».
- Pennarola C., «Exploring Migration through Lesson Plans».
- Pesca C., «Intercultural Understanding in Language Education».
- Petroni S., «Developing Meta-affective Skills via Chatbots».
- Ramsey-Portolano C. (a cura di), *The Future of Italian Teaching*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars.

Include:

- Balboni P.E., «Beyond the Horizon: New Topics in Italian as a Foreign Language», pp. 193-207.
- Bankava B., Jonina I., «Il ruolo del docente di lingue straniere - tra nuove tecnologie e tradizione», pp. 22-35.
- Carlone G., «CLIL and New Technologies in Higher Education», pp. 36-54.
- Ceković N., Radojević D., «Didattica con i corpora orali di Italiano L2», pp. 96-106.
- Dorato V., «L'italiano attraverso la musica: un esempio di syllabus e di metodo in università americane», pp. 183-192.
- Incalcaterra McLoughlin L., Lertola J., «Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-Using Clipfair for Teaching Italian in Online Learning Environments», pp. 55-69.
- La Grassa M., Troncarelli D., «L'italiano online: pubblici, percorsi e prospettive», pp. 2-21.

Pace M., «L'uso della musica nella classe d'italiano LS», pp. 173-182.
Serragiotto G., «CLIL: definizione, linee di sviluppo e realizzazione», pp. 137-146.

Saggi

- Abbatichio R., 2015, «Multimedialità ed educazione linguistica. Riflessioni teoriche ed implicazioni pratiche in una recente esperienza didattica», in Zaccaro V., Ivanovska-Naskova R., *Incroci. Studi sulla letteratura, la traduzione e la glottodidattica*, Bari, S.E.R. dell'Università degli Studi «Aldo Moro», pp. 13-42.
- Aiello J., Di Martino E., Di Sabato B., 2015, «Assessing Will-be CLIL Teachers' Language Competence: Issues of Testing and Language Competence of Educational Professionals», in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, n. 1, pp. 61-76.
- Aiello J., Di Martino E., Di Sabato B., 2015, «Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate», in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Open Access in <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2015.1041873>.
- Bagna C., Machetti S., 2015, «International mobility and the Impact on LT: the case of Chinese students», in Mader J., Urkun Z. (a cura di), *Diversity, Plurilingualism and Their Impact on Language Testing and Assessment, IATEFL*, n. 12, Open Access in <http://edition.pagesuite-professional.co.uk/Launch.aspx?EID=9d3bf37b-26e7-4ea0-91e2-acc44f0dff7c>.
- Balboni P.E., 2015, «Cosa significa 'sapere una lingua'», in Nikodinovska R. (a cura di), *Parallelismi linguistici, culturali e letterari*, Skopje, Università Cirillo e Metodio, pp. 32-40.
- Beaven A., Borghetti C., Golubeva I., 2015, «IEREST Module zur Optimierung des Auslandsstudiums», in *Europäische Erziehung*, n. 2, pp. 29-33.
- Beaven, A., Borghetti C., Pugliese R., 2015, «Interactions Among Future Study Abroad Students: Exploring Potential Intercultural Learning Sequences», in *Intercultural Education*, n. 1, pp. 31-48.
- Benucci A., 2015, «Plurilinguismo, intercomprensione e strategie cognitive», in Mordente O.A., Ferroni R. (a cura di), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*, São Paulo, Humanitas, 2014, pp. 97-111.
- Benucci A., 2015, «Il progetto DEPORT: una proposta di educazione linguistica per le professioni», in G. Bertolotto, S. Carmignani, G. Sciuti Russi (a cura di), *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT «Oltre i confini del carcere»*, Siena, Tipografia Senese Editrice, pp. 9-19.

- Benucci A., 2015, «L'intercomprensione: dalla definizione del concetto alle buone pratiche», in C. Bruno, S. Casini, F. Gallina, R. Siebetchu (eds.), *Plurilinguismo/Sintassi*, Roma, Bulzoni, pp. 207-221.
- Benucci A., 2015, «Lingue immigrate tra italiano lingua franca e atteggiamenti convergenti», introduzione a G. Grosso, *Interazioni in italiano lingua franca sul luogo di lavoro: una prospettiva pragmatica*, Pisa, Ets.
- Bonvino E., 2015, «Il portoghese e l'intercomprensione nella didattica della traduzione verso l'italiano», in *Repères-DORIF Les voix/voies de la traduction*, n. 1.
- Bosisio C., Cambiaghi B., 2015, «Enseigner et apprendre les langues: un regard épistémologique», in Porcher L., Molinari C. (dir.), *Des médias à l'éducation comparée: les diagonales de Louis Porcher*, numero monografico di *Repères DoRiF*, n. 7, www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=216.
- Buccino G., Mezzadri M., 2015, «Embodied Language and the Process of Language Learning and Teaching», in Lüdtke U. (a cura di), *Emotion in Language: Theory - Research - Application*, Amsterdam, Benjamins, pp. 191-207.
- Cervini C., Rayner E., 2015, «Translation and Technology: the Case of Translation Games for Language Learning», in Farr F., Murray L. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, Londra, Routledge.
- Cervini C., Jouannaud M.P., 2015, «Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation numérique multilingue en ligne dans une perspective communicative et actionnelle », in *ALSIC - Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, n. 2, www.alsic.revues.org/2821
- Cervini C., Hamon Y., 2015, «La formation des enseignants de langue en Italie: quels espaces pour l'innovation didactique?», in *Synergies - Italie*, n. 11.
- Cognigni E., De Carlo M., 2015, «L'italien langue seconde, étrangère, de contact: définitions et statut de l'italien en Italie et à l'étranger.», in Prescod P., Robert J.-M. (a cura di), *La langue seconde de l'école à l'université: État des lieux*, Parigi, L'Harmattan, pp. 27-44.
- Cognigni E., Vitrone F., 2015, «L'inserimento curricolare dell'intercomprensione all'università: un'opzione possibile», in Araújo M.H. (a cura di), *Histórias em Intercompreensão: a voz dos autores*, Aveiro, UA Editora, pp. 98-126.
- Corino E., 2015, «Tradurre e disambiguare: come dizionari bilingui e corpora possono aiutare a mediare...o no?», in P. Katelhoen, M. Nied Curcio, I. Basic, (a cura di) *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica. Ein deutsch-italienischer Dialog*, Frank&Timme, Berlin, pp. 275-289.

- Corino E., 2015, «Connettivi pragmatici e virgole. Descrizione di un pattern in incipit di enunciato», in *RiCognizioni*, numero monografico a cura di Ferrari A., Buttini V. (a cura di), *Aspetti della punteggiatura contemporanea*, n. 4, pp. 9-23.
- D'Angelo, M., 2015, «Considerazioni glottodidattiche sul concetto di *digital literacy*», in Agresti G., Pallini S. (a cura di), *Migrazioni. Tra disagio linguistico e patrimoni culturali / Les migrations. Entre malaise linguistique et patrimoines culturels*, Roma, Aracne, pp. 115-131.
- De Carlo M., 2015, L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti», in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*, São Paulo, Humanitas, pp. 189-229.
- De Carlo M., 2015, «Programmer un parcours d'enseignement plurilingue à l'aide d'un *Référentiel de compétences de communication en intercompréhension*», in Araújo Sà M. H., Pinho A.S. (a cura di), *Intercompreensão em contexto educativo: resultados da investigação*, Aveiro, UA Editora.
- De Carlo M., 2015, «Le développement de compétences métalinguistiques par l'intercompréhension entre langues proches», in Spita D., (a cura di), *Approches plurielles et intercompréhension*, Iasi, Romania, Editura Universitatii «Al.I.Cuza».
- Della Puppa F., Facchin A., 2015, «Tadrīs al-naḥw al-'arabī wa ta'allumuḥu 'abra 'l-naṣaṭāt wa 'l-manāhiḡ allatī tastaḥdimu al-al'āb wa 'l-ibtikār», (Insegnare ed imparare la grammatica araba attraverso le attività ludiche e ludiformi), in Youssef L.A., Alghobary A. (a cura di), *Internationalizing the Arabic Language - Naḥwa 'ālamīyya al-luḡa al-'arabīyya, al-Qāhira: Dār al-Kutub*, pp. 127-44.
- De Meo A., Pettorino M., Vitale M., 2015, «Parli nativo? I correlati acustici dell'accento «nativo» in italiano: uno studio acustico-percettivo», in Bruno C., Casini S., Gallina F., Siebetchu R. (a cura di), *Plurilinguismo/ Sintassi*, Roma, Bulzoni, pp. 191-206.
- De Meo A., Xu Y., 2015, «Mentire in due lingue: la prosodia del parlato ingannevole in italiano e cinese L1/L2», in Chini M. (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, Milano, Franco Angeli, pp. 73-92.
- De Meo A., 2015, «La formazione CLIL nella normativa italiana: obiettivi, contenuti e modelli di riferimento», in De Meo A (a cura di), *From CLIL to ESP. The teacher's Perspective*, Napoli, Il Torcoliere, pp. 13-27.
- De Meo A., Vitale M., Pellegrino E., 2015, «Voce e apprendimento multimediale», in Romano A., Rivoira M., Meandri I. (a cura di), *Aspetti prosodici e testuali del raccontare: dalla letteratura orale al parlato dei media*, Torino, Edizioni dell'Orso, pp. 219-228.
- De Meo A., De Santo M., 2015, «Moodle nella formazione dei docenti CLIL: e-tutoring e cooperazione per la formazione di una comunità di

- apprendimento online», in Rui M., Messina L., Minerva T. (a cura di), *Teach Different!*, Genova, Genova University Press.
- Desideri P., 2015, «I «giardini di Adone», metafora platonica della scrittura», in Mariani A. (a cura di), *Riscritture dell'Eden. Il ruolo del giardino nei discorsi dell'immaginario*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, pp. 39-55.
- Gilardoni S., 2015, «Gestire l'alternanza L1/L2 nella classe di lingua. Per una riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola in Italia», in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, numero monografico a cura di Miecznikowski J. et al., *Norme linguistiche in contesto/Sprachnormen im Kontext/Normes langagières en contexte/Language Norms in Context. Actes du colloque VALS-ASLA 2014*, n. 3, pp. 189-213.
- Giuliano P., 2015, «How Children 'Add' or 'Restrict' Entities and Temporal Spans in Narrations: Evidence from Italian and English Native Children», in *Linguistics on Line*, n. 71, pp. 81-102.
- Grassi R., 2015, «Reazioni all'errore ed eccezioni all'inevitabilità delle regole nella didattica delle lingue seconde», in Grandi N., (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le Lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, Bologna, Bononia University Press, pp. 177-191.
- Grosso G.I., 2015, «Il fenomeno dell'etero-ripetizione: aspetti pragmatici dell'italiano lingua franca sul luogo di lavoro», in Santoro E., Vedder I. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Cesati.
- Jamet M.-C., 2015, «Ripensare l'approccio comunicativo alla luce dell'intercomprensione», in Mordente O. A., Ferroni R. (a cura di), *Novas tendências no ensino/aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores*, São Paulo, Humanitas, pp. 33-56.
- Landolfi L., 2015, «English Today: An Overview on Teacher-Training», In *Frontiers of Language and Teaching Journal*, n. 1, p. 147-154.
- Lavinio C., 2015, «Intercultura e oralità narrativa a scuola / Interculture et oralité narrative à l'école», in Giusti M. E. (a cura di), *Incontro. Interventi condivisi transfrontalieri di ricerca sull'oralità. Condividere passati, seminare futuri: trasmettere memorie plurali nel mondo globale / Incontro. Interventions transfrontalières partagées de recherche sur l'oralité. Partager les passés, semer les futurs: transmettre les mémoires plurielles dans le monde global*, Firenze, SEID, pp. 64-81.
- Lavinio C., 2015, «Italiano e altre discipline: arricchimenti reciproci», in Ostinelli M. (a cura di), *La didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Locarno, Dipartimento formazione e apprendimento Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), pp. 107, 118.
- Machetti S, Siebetchu R, 2015, «Plurilingual immigrant repertoires: what's up?», in Mader J., Urzun Z. (a cura di), *Diversity, Plurilingualism and Their Impact on Language Testing and Assessment*, <http://www.iatefl.org>, pp. 39-42.

- Machetti S., Siebetcheu R., 2015, «Le lingue immigrate e la superdiversità dello spazio linguistico italiano: il caso del camfranglais», in Bruno C., Casini S., Gallina F., Siebetcheu R. (a cura di), *Plurilinguismo / Sintassi*, Roma, Bulzoni, pp. 269-286.
- Machetti S., Siebetcheu R., 2015, «Le dynamisme des langues bamiléké dans le contexte migratoire italien», in Baltic G.C., Baldi S. (eds.), *Selected Proceedings of the Symposium on West African languages*, Studi Africanistici, Serie Ciado-Sudanese 7, Napoli, pp. 217-232.
- Marello C., Sgroi S.C., 2015, «La regionalità nella lessicografia italiana», in Salvati, M., Sciolla L. (a cura di), *L'Italia e le sue regioni (1945-2011). Pratiche, memoria e varietà linguistica*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, pp. 569-589
- Marello C., 2015, «Dizionari in rete per l'apprendimento delle lingue e delle strategie di ricerca (query strategies)», in *Atti Didamatica Genova 2015*, pp. 1-7.
- Marello C., 2015, «Frontières de la lexicologie Italienne Des unités multilexicales aux collocations», in *Cahiers de lexicologie*, n. 2, pp.143-158.
- Mazzotta P., 2015, «Il rapporto tra teoria e prassi nella formazione del traduttore tecnico-scientifico», in Pergola R., *I luoghi del tradurre nel Medioevo*, Lecce, PensaMultimedia.
- Mezzadri M., 2015, «Lerni per vehikla linguo: prikonsideroj rilate al Clil», in Astori D. (a cura di), *Inter Scienca Komunikado kaj Lingvaj Rajtoj*, Milano, Fei, pp. 53-66.
- Nobili, C., 2015, «La lingua italiana nell'opera lirica (1832; 1853; 1926). Comprensione di testi da parte di apprendenti slovacchi», in Pirvu, E. (a cura di), *La lingua italiana in prospettiva sincronica e diacronica*, Firenze, Cesati, pp. 259-269.
- Paschke P., Vogt B., 2015, «Non-Final Focus Accents in The Speech of Advanced Italian Learners of German», in *Linguistik online*, n. 72, pp. 89-110.
- Paschke, P., Vogt, B., 2015, «Fokusakzente in freien mündlichen Äußerungen italienischer Germanistikstudentinnen und -studenten», in *IDT 2013. Band 2.2 - Sektionen A2, A4, A5. Kognition, Sprache, Musik*, Bolzano-Bozen, Bozen University Press, pp. 143-157. <http://www.bupress.unibz.it/en/idt-2013-2-2-kognition-sprache-musik.html>
- Santipolo M., 2015, «The contribution of *Folk linguistics* to language teaching education: a proposal», in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Santipolo M., 2015, «La contrastività culturale, pragmatica e sociolinguistica tra italiano e spagnolo: alcune riflessioni in prospettiva glottodidattica», in Caprara G. (a cura di), *Tecniche, testi, strategie didattiche per il rafforzamento della produzione orale nella didattica dell'italiano LS rivolta ad alunni ispanofoni*, Granada, Comares, pp. 43-52.

- Sisti F., 2015, «Il CLIL: un illustre sconosciuto», in *Pedagogia più Didattica*, n. 2.
- Spinelli, B., 2015, «Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l'approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA», in Garbarino, S., Degache, C. (a cura di), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*, Lione, Université Lumière Lyon 2.
- Spinelli, B., 2015, «Empowering Italian as L2 vocabulary Learning Through a Multiliteracies Framework», in Lopez, A., Kumagai, Y., Sujane, W. (a cura di), *Multiliteracies in World Languages Education*, New York, Routledge, pp. 182-209.
- Torresan, P., 2015, «Tessere una trama: una proposta di sequenziazione in ambito glottodidattico», in *Pedagogia più Didattica*, n. 1, pp. 15-35.
- Torresan, P., 2015, «Buone pratiche nella classe di lingua: proposte e approdi. Contenuti e struttura del Manifesto dell'Approccio Globale», in *Lingua e Nuova Didattica*, n. 1, pp. 28-35.
- Torresan, P., 2015, «The Transactional Analysis Motivation Model as a Framework of Reference for Teachers and Trainers», in *Humanising Language Teaching Journal*, n. 3.
- Torresan, P., 2015, «Item Analysis di prove di ascolto a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS», in *Signum. Estudos da Linguagem*, n. 2, pp. 449-484.
- Torresan, P., 2015, «Individuazione di informazioni nella certificazione CILS: una nuova indagine», in *Romanica Cracoviensia*, n. 15, pp. 133-154.
- Torresan, P., 2015, «Distrattori e chiavi in un cloze lessicale a scelta multipla di livello avanzato: l'opportunità di considerare il giudizio di nativi esperti», in *Revista de Italianistica*, n. 30, pp. 5-31.
- Torresan, P., 2015, «Some Critical Issues in Tests Taken from CELI and CILS Certifications (Italian as a Foreign Language)», in *V.N. Karazin Kharkiv University Bulletin. Series*, n. 2, pp. 53-59.
- Torsani, S., 2015, «Linguistics, Procedure and Technique in CALL Teacher Education», in *JaltCALL Journal*, n. 2, pp. 155-164.
- Toscano, A., 2015, «Ipermedia, letteratura e città nella didattica della lingua italiana», in Williams C. (a cura di), *Innovation in Methodology and Practice in Language Learning: Experiences and Proposals for University Language Centres*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne, pp. 497-507.
- Vedovelli M., 2015, «Ricerca scientifica e istituzioni: prospettive di lavoro sui nuovi problemi dell'emigrazione italiana nel mondo», in Bombi R., Orioles V. (a cura di), *Essere italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l'appartenenza*, Udine, Forum, pp. 35-42.
- Vedovelli M., 2015, «L'Università per Stranieri di Siena e l'internazionalizzazione del sistema universitario italiano: l'italiano e le lingue degli altri», in Di Liscia M. S. et al. (a cura di), *Umberto Eco y Massimo Ve-*

dovelli en conferencia, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 39-62.

Vedovelli M., 2015, «Fra 40 anni, l'Italia che verrà. Lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica», in *Italienisch*, n. 73, pp. 78-109.

Vedovelli M., 2015, «La condizione linguistica dei neoemigrati italiani nel mondo: problemi e prospettive», in Fondazione Migrantes, *Rapporto italiani nel mondo 2015*, TODI, TAU, pp. 204-209.

Riviste

Cultura & Comunicazione, 2015

n. 6

Danesi M., «Dove va la glottodidattica».

n. 7

Danesi M., «L'indovinello classico e la «fluenza concettuale» nella glottodidattica».

Educazione Linguistica - Language Education, EL.LE, 2015

Senza indicazione pagine perché rivista online, Open Access: <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/24/ELLE>

n. 10

Balboni P.E., «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento».

Bier A., «An Exploration of the Link between Language and Cognition | From Vygotsky's Sociocultural Theory to CLIL».

Bosisio N., «CLIL in the Italian University | A Long but Promising Way to Go». Brichese A., «Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa».

Di Martino E., «Content and Language Integrated Learning: la voce dei più giovani. Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni e le attese degli studenti».

Newbold D. «Assessing Oral Production of English as a Lingua Franca in European Universities: Can Corpora Inform the Test Construct?».

Spaliviero C., «La canción para la educación literaria».

n. 11

Balboni P.E., «L'opera e l'insegnamento dell'italiano nel mondo. Dalle dichiarazioni di principio alla progettazione di percorsi».

Borello E., «Lingue e lavoro tra comunicazione e glottodidattica».

Cervoni V., «La coesione testuale nella descrizione spaziale statica | Un'analisi di interlingue pre-avanzate dell'italiano L2».

Graziano E., Romito L., «CLIL e dislessia | Una proposta metodologica per l'apprendimento di una L2/LS da parte di studenti con DSA».

Maugeri G., «Dal Sistema alla rete | Analisi e prospettive di sviluppo del modello organizzativo degli Istituti Italiani di Cultura».

Spaliviero C., «L'educazione letteraria. Crisi e possibili vie d'uscita».

Torresan P., «Insidie nella confezione di un *sequencing task* quale test di lettura | Uno studio a partire da una prova della certificazione CILS».

n. 12

Canuto L., «Blogghiamo in Italiano: Microblogs in the Intermediate Italian Language Class for the students' Development of Independent Learning, Cooperation and Cultural Understanding and Exploration».

Daloiso M., «La rilevazione sistematica delle competenze linguistiche dei bambini esposti alla lingua straniera. Una ricerca nella scuola dell'infanzia»

De Bortolo A.M., «Expanding Horizons, Expanding Pedagogies. Re-thinking Methodologies within a «World Englishes» Perspective».

Lombardi I., «Fukudai Hero: a Video Game-Like English Class in a Japanese National University».

Melero Rodríguez C.A., «Educazione Linguistica e BiLS. Alcune questione etiche».

Spaliviero C., «Didattica della letteratura attraverso le canzoni»

Tonioli, V., «La mediazioni interlinguistica ed interculturale: competenze comunicative interculturali, tecniche e strategie dei mediatori»

Torsani S., «L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica come obiettivo della preparazione degli insegnanti. Uno studio di caso» *Bollettino Itals*, supplemento di EL.LE. Senza indicazione pagine perché online.

<http://www.itals.it/bollettino-itals>.

n. 57

Bernal I.M., «I vantaggi del multilinguismo Il PLE per la classe di italiano LS di Paola Iasci».

Natale, E., «Analisi del documento congressuale del candidato Matteo Renzi per le primarie del Partito Democratico alla luce delle dimensioni culturali di Hofstede».

sacuti E., «Maria Montessori e il suo metodo».

Torresan P., «Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi opera in una multiclasse».

n. 58

Attività didattiche e buone pratiche.

n. 59

Assenzio, E., «Didattica dell'italiano LS in contesti plurilingui».

Buffon, A. (ed.), «L'italiano in Kazakhstan. A colloquio con Carmine Barbaro».

Mirabile, V., Sanna, T.; Morato, A.; Di Paolo, F. «L'italiano tra le nuvole. Gli strumenti del web 2.0 per corsi in contesto LS+».

Torresan, P. (ed.), «Sull'intercomprensione. A colloquio con Elisabetta Bonvino».

Trevini Bellini, L., «Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 E LS».

n. 60

Magrini Kunze, M.; Martini D., «Blog della «Guida integrativa» del metodo «Domani» (Alma Edizioni): una guida fatta dagli insegnanti per gli insegnanti».

Martini, N., «Il museo nel curriculum di storia come risorsa interculturale. progettazione di un percorso didattico presso il museo archeologico e il museo paleocristiano di Aquileia (UD)».

Pavlenko, A., «Imparare le lingue in classe e in contesto».

n. 61

Bikitik H.M., Mvogo M.T., «L'insegnamento dell'italiano LS o L2 in Cameroon: problematica di terminologia e rischi di confusione metodologica».

Caria, P., «Il piacere della lettura transazionale. Prima parte. Presupposti teorici».

Spaliviero, C., «Didattica della letteratura italiana attraverso le canzoni».

- Tammaccaro, F. (a cura di) «Formatori allo specchio. Intervista parallela a 7 formatori di insegnanti di italiano per stranieri».
- Tenorio M.S. «Da «campare» a «comprare»: imparare il lessico in ambito sinofono, tra l'approccio lessicale e le strategie metacognitive». *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2015 n. 1 senza indicazione pagine perchè rivista online. http://www.e-journall.org/vol2_issue1_2015/.
- Belpoliti F. «Moving Forward: Revisiting the Spanish for High Beginners Course». Serragiotto G., Maugeri G., «Communication as a Strategic Resource to Promote Italian Institutes of Culture».
- Torresan, P., 2015, «Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS».

In.It, 2015

<http://www.initonline.it/pdf/init3132.pdf>

nn. 31-32

- Di Dio L., «Un modello «umanistico» per l'inclusione. Parte II: la normativa come risorsa, tra ricchezza ideale e limiti applicativi
- Firpo E., Sanfelici L., «LI.LO. Lingua Italiana e Lingua di Origine».
- Lis Ventura S., «Insegnare italiano in Corea: il gioco come arma per far breccia nel silenzio».
- Maugeri G., Scolaro A., «Segnali di qualità nell'insegnamento dell'italiano in Cina: un caso esemplare».
- Orlando O., «Basic English, New-Economy, Diplomazia Culturale e diffusione della lingua e cultura italiana nell'UE».

InSegno. Italiano L2 in classe, 2015

n. 1

- Baldini A., Jafrancesco E., Lamponi L., «Formazione in servizio e didattica dell'italiano L2 a studenti US *Study Abroad*», pp. 34-46.
- Carlioni R., «Italiano fra L2 e LS in una università globale: riflessioni sull'*input* e sull'*output* linguistico», pp. 22-33.
- Casi P., «Il diritto al codice rosso per gli analfabeti: le anomalie italiane nell'istruzione degli adulti», pp. 65-71.

Cherubini N., «Il CLIL in contesto di apprendimento *Study Abroad*», pp. 72-82.

Dolci R., «Studiare all'estero. I programmi USA in Italia. Alcune riflessioni di politica linguistica e di didattica interculturale», pp. 11-21.

Fragai E., Jafrancesco E., «Mobilità e adulti immigrati: strumenti e risorse per l'alfabetizzazione», pp. 58-64.

Franchi D., Falchi C., «Firenze e Chapel Hill: due esperienze di insegnamento a confronto», pp. 47-57.

Quercioli F., «Stereotipi e insegnamento della lingua ad apprendenti angloamericani in programmi di studio in Italia», pp. 83-88.

n. 2.

Bazzanella C., «Dimensione interculturale e prospettiva pragmatica della lingua. Alcune riflessioni tra teoria e Cherubini N., «CLIL, *Study Abroad* e istruzione formale: contesti, situazioni e obiettivi di apprendimento a confronto».

Fragai E., Jafrancesco E., «Alunni stranieri nella scuola italiana: un quadro aggiornato».

Giorgis P., «Incontrare l'alterità. Per una Pedagogia critica e interculturale delle lingue straniere».

La Grassa M., «*Social network* per la consapevolezza interculturale: una strada da percorrere».

Tarabusi L., «Consapevolezza, conoscenza, abilità: strategie per lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale».

Italiano a Stranieri, 2015

n. 18

Baldassari D., «Dal dire al fare. Come utilizzare il materiale didattico per le esercitazioni in classe», pp. 8-11.

Baldini A., Jafrancesco E., Lamponi L., «Esperienza di formazione di insegnanti di italiano L2 a studenti angloamericani», pp. 22-30.

Dall'Olio S., «Il nuovo *AP Exam in Italian*: dalla valutazione alla promozione della lingua italiana negli Stati Uniti», pp. 12-16.

Mirti F., «Baracca e burattini: ripensare gli eventi culturali nei *campus* nordamericani», pp. 17-21.

Paternostro G., Pellitteri A., «Insegnare attraverso i task: anatomia di una lezione», pp. 3-7.

n. 19

Cardona M., «Gli *idioms*: un aspetto centrale della competenza lessicale», pp. 3-7.

Ferrari I., «Le attività sul campo nei corsi di italiano L2: esemplificazioni, riflessioni e valutazioni degli studenti», pp. 24-30.

Gallina F., «Il lessico della conoscenza e la didattica dell'italiano a stranieri», pp. 8-11.

La Grassa M., «Il lessico degli insegnanti dei corsi di italiano L2 rivolti a immigrati adulti», pp. 12-18.

Maurizio C., «Studenti universitari di lingue e alunni non italofofoni: il progetto «Tirocini» a Torino», pp. 19-23.

Italiano LinguaDue, 2015

n. 1

Include, di interesse glottodidattico:

Baccari R., «I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza», pp. 184-210.

Calabrò L., «Il workshop di fonetica in italiano L2/LS», pp. 40-49.

Jafrancesco E., «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2», pp. 1-39.

Mariani L., «Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale», pp. 111-130.

Minghi U., «Dal labbro il canto estasiato vola»: riflessioni linguistiche e glottodidattiche sull'italiano dell'opera lirica», pp. 131-156.

Santalucia D., «Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS», pp. 157-183.

Sordella S., «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti», pp. 60-110.

Trotta M., «I pronomi combinati nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri», pp. 296-328.

n. 2

Include, di interesse glottodidattico:

Del Bono F., Nuzzo E., «L'insegnamento della pragmatica italiana su lira: come reagiscono gli utenti?», pp. 1-12.

Whittle A., «Focalizzare la forma: sviluppo della competenza linguistica nella classe multilingue della scuola primaria».

Fiorentino G. et al., «Narrazione, apprendimento e identità culturale nella classe di italiano IL2», pp. 51-70.

Borro I., Luoni G., «L'Elicited Oral Imitation Test come strumento di misurazione delle conoscenze implicite e delle abilità di processing», pp. 71-86.

Lingua e Nuova Didattica – LEND, 2015

n. 1

Bertocchi D., «Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa», pp. 11-20.

Pandolfelli G., «I vantaggi cognitivi del bilinguismo», pp. 21-27.

n. 2

Cambria A., «Perché il francese in alternanza?», pp. 29-42.

Fumadó Abad M., «¿Otro perfil? El rol del profesor en los grupos Facebook vinculados a cursos presenciales de ELE», pp. 43-56.

Janin P. «L'intercompréhension entre les langues. Tout (ou presque) ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'intercompréhension », pp. 9-28.

n. 3

Botes P., «Le metodologie teatrali nella didattica delle lingue straniere», pp. 22-30.

Marinai L., «Verso nuovi ambienti di apprendimento: la sfida della complessità», pp. 39-53.

Minardi S., «Idee per la costruzione di un curriculum plurilingue verticale», pp. 4-21.

Rivieccio P. «*Le Petit Prince* nell'educazione interculturale», pp. 31-38.

n. 4

Agudio A. «Attività didattiche per l'interazione orale nella classe di tedesco LS», pp. 10-20.

Pasquarella V. «Dall'insegnamento della letteratura all'educazione letteraria: l'esperienza della Literature Society», pp. 21-27.

Lingue Antiche e Moderne, 2015

n. 4

Mazzini I., «Greco-latino e inglese nella lingua medica italiana contemporanea: convivenza pacifica o sopraffazione?», pp. 113-131.

Renzi L., Salvi G., «La *Grande Grammatica Italiana di Consultazione* e la *Grammatica dell'Italiano Antico*: strumenti per la ricerca e per la scuola», pp. 133-160.

Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, RILA, 2015

Include, di interesse glottodidattico:

n. 1

Coppola D., «C'era una volta il libro di testo: l'ebook tra sfide tecnologiche, risposte legislative, istanze glottodidattiche e bisogni educativi speciali».

Mansfield G., Valla S., «Technology Enhanced Collaboration as an Extension of the Language Learning Environment».

Minascurta M., «Analisi dei segnali discorsivi nell'italiano parlato: studenti madrelingua e apprendenti d'italiano L2».

Ricci Garotti F., «Insegnante di disciplina, insegnante di lingua, native speaker: uno studio sui risultati e le competenze del docente CLIL».

Sisti F., «CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training».

nn. 2-3

Sezione monografica:

Bosisio C. (a cura di), *La pluralità nell'apprendimento linguistico: caratteristiche e potenzialità*.

Vedi 'Volumi collettanei'.

Sezione miscellanea:

Brocca N., Garassino D., «Parola alla rete. La pragmatica della citazione e del Retweet nei profili Twitter di alcuni politici italiani».

- Cesiri D., Colaci L. A., «The 'euro crisis' in *The Economist*, *Der Spiegel* and *Il Sole 24 ore*: a Contrastive and Corpus-based Study».
- De Marco A., Palumbo M., «Derive fonetiche e percezioni identitarie: il caso dell'emigrazione italiana a Monaco».
- Pallotti G., «Una nuova misura della complessità linguistica: l'Indice di Complessità Morfologica (ICM)».

RiCognizioni, 2015

<http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni>

n. 4

Include, di interesse glottodidattico:

Bendazzoli C., «English Medium Instruction and the Role of Language Mediation».

Brusasco P., «L'inglese veicolare: Introduzione».

Buttini V., «Osservazioni sull'uso della virgola negli elaborati di apprendenti germanofoni di italiano».

Costa F., «EMI Teacher Training Courses in Europe».

Coviello D., «L'uso della virgola nei testi di allievi delle scuole medie».

Hietaranta P., «Some Cognitive Aspects of Content and Language Integrated Learning. Considering What it is and What you Can Do with it».

Molino A., «Comprensione e interazione nelle lezioni universitarie in lingua inglese».

Pulcini V., «L'inglese veicolare. Opinioni a confronto».

Vittoz M-B., «Il CLA-unito per le sfide linguistiche del presente e del futuro nell'ateneo torinese».

Scuola e Lingue Moderne, SELM, 2015

nn. 1-3

Buckledee Steeve, «ENL or ELF? Do Learners Know What They Want or What is Best for Them?», pp. 8-15.

Ferrari Sara, «Usi della traduzione nella didattica della L2 nella scuola dell'obbligo», pp. 51-61.

Fraioli Silvia Maria, «Il blog a scuola: utile o dilettevole?», pp. 34-43.

Porcelli Gianfranco, «Per un'istruzione di qualità», pp. 16-23.

nn. 4-6

Corso Milvia, Nalesso Marilena, «Plurilinguismo: veicolo di cultura e imprenditorialità. Innovare l'educazione linguistica per una azione comunicativa integrata», pp. 12-23.

Di Scala Roberto, «European Stances on Innovation in Language Teaching and Learning: Introductory Notes», pp. 4-9.

Griselli Annamaria, «Realtà interculturale al confine orientale dell'Italia. Il Progetto PHARE», pp. 26-30.

Longobardi Ferdinando: «L'autobiografia linguistica in contesti didattici plurilingui. Presupposti metodologici e valenza socio-educativa», pp. 31-37.

Maurichi Maria Teresa, «CLIL: strategie di scaffolding per l'insegnamento delle discipline accademiche attraverso una lingua straniera» pp. 38-41.

Terzuoli Eliana: «Intercultura e teatro», pp. 42-47.

nn. 7-9

Tardi Giulia, «Il Portfolio Europeo delle Lingue: fasi di sviluppo, impatto sui sistemi educativi e criticità», pp. 4-10.

Greco Salvatore, «L'elemento folcloristico nella didattica della lingua spagnola», pp. 11-14.

Ricucci Marco, «Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo», pp. 15-21.

Grassato Rita, «Valutare la competenza comunicativa in LS al termine del primo ciclo di istruzione», pp. 33-40.

Schede

Ketti Borille

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)



Indirizzo web <http://learnrussian.rt.com/>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social

Facebook <https://www.facebook.com/LearnRussian.RT>

Google+ <https://plus.google.com/u/0/116741727636529941101/posts>

Twitter https://twitter.com/RT_LearnRussian

YouTube <https://www.youtube.com/user/LearnRussianwithRT>

Categoria Risorse linguistiche: corso di lingua con esercizi.

Destinatari studenti principianti e di livello pre-intermedio, preferibilmente anglofoni o che utilizzano la lingua inglese come veicolo per l'apprendimento di una lingua straniera; insegnanti di lingua russa che possono utilizzare il sito come strumento di supporto durante le loro lezioni in classe.

Principali risorse esercizi che testano le abilità ricettive, produttive (esclusa la produzione orale) e integrate; esercizi di fonetica; glossari e schede sia grammaticali che lessicali, scaricabili in PDF.

Descrizione della pagina il sito si presenta come un vero e proprio corso, completo di ben 100 lezioni, corredato da esercizi caratterizzati da una discreta varietà di tecniche glottodattiche. L'approccio allo studio della lingua risulta misto: grammatica e lessico vengono calati in contesti quotidiani attraverso dialoghi e situazioni comunicative realistiche, ma viene

dedicato spazio anche a mere liste di vocaboli e a finestre di grammatica. Il corso è realizzato interamente in lingua inglese ma, essendo strutturato in modo molto semplice e intuitivo, è di facile navigazione e consultazione non solo per utenti anglofoni, ma anche per studenti che hanno una conoscenza minima della lingua inglese. Il layout stesso, chiaro e sintetico, aiuta nell'individuare le sezioni di interesse. Il sito non viene aggiornato con l'inserimento di nuovi materiali multimediali dal 2012 (come dichiarato dagli stessi autori); tuttavia rimane comunque 'vivo' grazie al costante e vivace confronto degli studenti che si ritrovano in gruppi di discussione all'interno dei social ad esso correlati. Unica pecca: la carenza di imput visivi e i pochi file audio; da segnalare anche la mancata suddivisione per livello degli argomenti lessicali e grammaticali (che potrebbe essere rimpiazzata da una eventuale aggiunta in allegato del sillabo di riferimento).

Sezioni della pagina learnrussian.rt.com è organizzato essenzialmente in sette sezioni: la prima presenta ben 100 'lessons' raggruppate in 20 microsezioni, ognuna completa di test finale. La tipologia di esercizi spazia dai cloze mirati, ad esercizi a riempimento, abbinamento parola-immagine, esercizi di comprensione orale. La seconda sezione è dedicata interamente allo studio dell'alfabeto cirillico: ad ogni lettera dell'alfabeto viene affiancato il file audio per ascoltare la pronuncia e abbinata una parola, in modo da iniziare ad accumulare un primo bagaglio lessicale di base. Si prosegue affrontando la fonetica e il lessico: ogni gruppo di 5 lezione prevede un glossario specifico (sempre russo/inglese), anch' esso integrato con i file audio per la pronuncia. Per chi desiderasse approfondire specifici campi semantici, il sito prevede la sezione 'topics': liste di vocaboli, spesso completi di immagini per facilitarne la memorizzazione e la fissazione, scaricabili in file PDF, così come per le schede grammaticali. Nel complesso, una discreta risorsa per chi si avvicina per la prima volta allo studio della lingua russa in autoapprendimento, sia come possibilità di ripasso e rinforzo per gli studenti di livello più progredito. Manca un ipotetico ottavo capitolo, che poteva essere di approfondimento alla cultura e civiltà russa; gli autori del sito hanno rimediato parzialmente inserendo nella home page il collegamento al sito di Russia Today, il canale televisivo internazionale con sede a Mosca e disponibile nelle versioni russa, inglese, spagnola e araba.

Il meglio

Test di livello a tempo <http://learnrussian.rt.com/tests/>
Grammar tables, tabelle grammaticali divise per argomenti e topics e scaricabili in formato PDF <http://learnrussian.rt.com/grammar-tables/>



Indirizzo web http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social

Facebook <https://www.facebook.com/speak.ru/> (versione solo in inglese)

Blogspot <http://really-easy-russian.blogspot.it/> (versione in russo e inglese)

Categoria Risorse grammaticali e lessicali con numerosi file audio e video; elementi di cultura e civiltà.

Destinatari studenti principianti; studenti intermedi come strumento di supporto per il rinforzo e il ripasso della lingua; insegnanti di lingua russa che possono utilizzare il sito come strumento di supporto durante le loro lezioni in classe.

Principali risorse esercizi di comprensione orale e produzione scritta e orale; esercizi di grammatica e lessico; elementi di civiltà; database di canzoni tradizionali russe; testi in lingua russa con glossario.

Descrizione della pagina l'impatto che si ottiene visualizzando per la prima volta la home page di questo sito, caratterizzato da una grafica forse poco accattivante, non deve essere fuorviante per l'utente: si tratta di un corso base indirizzato a studenti di ogni età (e non per bambini, come potrebbe far immaginare la presenza delle figure in plastilina), completo di tavole sinottiche, esercizi grammaticali e lessicali, e con uno spazio dedicato alla cultura e civiltà russa. *È ora di parlare russo* è un progetto realizzato dal Centro per l'Istruzione Internazionale MGU, con il sostegno della fondazione Russkji Mir ed è disponibile in otto lingue: russo, inglese, francese, italiano, tedesco, cinese, giapponese e spagnolo. Prevede la possibilità di interagire con altri studenti e con le autrici del sito direttamente nel loro blog, realizzato in inglese e russo, dove sono disponibili numerosi contributi di letteratura, come completamento e integrazione al sito web.

Sezioni della pagina tra le dieci sezioni in cui si organizza il sito, la parte principale più in evidenza è il corso vero e proprio, costituito da 10 lezioni, strutturate secondo un principio modulare in cui, per ognuna, ne vengono esplicitati gli obiettivi: il tema della lezione, i costrutti affrontati,

la grammatica con relativi esercizi (fonetici, lessicali e grammaticali) e le nozioni di cultura e civiltà. Per ogni lezione è previsto un glossario di riferimento e un test finale. Come spiegano gli autori stessi «la struttura del corso ruota intorno ad un cartone animato ad episodi, i cui personaggi sono fatti di plastilina. [...] Abbiamo deciso di presentare in questo modo il materiale didattico per aiutare lo studente a superare la barriera psicologica, - momento questo particolarmente importante soprattutto allo stadio iniziale». L'elemento ludico, quindi, è predominante e caratterizzante rispetto ad altri corsi online. Le finestre relative alla grammatica, al glossario e i test finali completano il corso stesso, fornendo allo studente ulteriori risorse di rinforzo e recupero. Curiose le tre sezioni: «biblioteca», «mediateca» e «informazioni culturali sul paese» collegate tra di loro dall'offerta di spunti per approfondire aspetti legati alle tradizioni, alla letteratura e alla cultura russa in generale. Il 'quaderno dei commenti' permette di fornire direttamente agli autori un feedback immediato in merito alla fruizione e alla funzionalità o meno del sito.

Il meglio

Notizie e curiosità del mondo russo http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/ita/country_info/

Playlist di canzoni popolari russe con lyrics http://www.speak-russian.cie.ru/time_new/ita/medialibrary/



Indirizzo web <http://www.russianforfree.com/>

Gratuito (escluse le lezioni via Skype)

Online

Accessibilità sì

Social

Facebook <https://www.facebook.com/LearnRussianForFree/?ref=ts>

Twitter @russianforfree

Categoria Risorse linguistiche: lingua, cultura, civiltà russa.

Destinatari studenti di livello base, intermedio e avanzato anglofoni e ispanofoni o che utilizzano la lingua inglese e/o spagnola come veicolari per l'apprendimento del russo.

Principali risorse esercizi di comprensione e produzione scritta e orale; elementi di cultura e civiltà russa contemporanea.

Descrizione della pagina il sito si profila come un portale particolarmente ricco di risorse di ogni genere per l'apprendimento della lingua: sono presenti, infatti, non solo le classiche sezioni di grammatica e lessico con relativi esercizi, ma offre numerosi spunti culturali, nozioni e curiosità sulla civiltà e cultura russa. Le 21 lezioni, vivaci grazie all'aspetto ludico che spesso le contraddistinguono, sono suddivise per livello e prevedono un test finale. Il sito è dunque un valido appoggio per studenti di ogni livello, soprattutto perché gratuito in tutte le sue sezioni ad esclusione della parte di produzione orale: le lezioni Skype prevedono un contributo spesa, ad eccezione della prima lezione prova del costo di 1 euro. Il sito è realizzato in due lingue, inglese e spagnolo ed è disponibile anche come applicazione per iPhone e iPad.

Sezioni della pagina la struttura del sito e il layout, che spicca per i colori usati che rimandano alla bandiera russa, risultano un po' caotici per il sovraffollamento di sezioni di ampia o media grandezza. Le due macroaree più in evidenza sono quelle relative alle due categorie a cui sono indirizzate: *beginners/pre-intermediate* e *intermediate/advanced*, ognuna con rispettive attività diversificate a seconda dei livelli di riferimento. Per gli studenti di livelli inferiori l'approccio alla lingua russa viene introdotto attraverso lo studio dell'alfabeto cirillico e un corso di 27 lezioni, caratterizzate da una notevole varietà di esercizi: a riempimento, drag&drop, abbinamento parola-immagine, scelta multipla, spesso corredati da file audio. Gli stessi concetti vengono successivamente ripresi e affrontati attraverso video-lezioni, attività ludiche per la memorizzazione del lessico, piccoli brani con ascolto da utilizzare anche come brevi dettati, e dialoghi calati in contesti quotidiani, anch'essi completi di file audio. Per gli studenti di livello più avanzato lo studio della lingua viene approfondito non solo attraverso esercizi di grammatica tradizionali, ma ricorrendo a video musicali con lyrics, strips di fumetti in lingua, puntate di cartoni animati e un forum di discussione dove confrontarsi con altri utenti del sito. Per tutti gli studenti vengono poi proposte ulteriori sezioni, tra e quali un portale di link per un ulteriore viaggio nella cultura e nella civiltà russa, e glossari di linguaggi settoriali (ad esempio: il russo per il turismo) con esercizi esemplificativi. Curiosa la sezione *Russian for adoptive parents*: oltre 300 vocaboli e frasi per genitori che adottano bambini provenienti dalla Russia, Bielorussia o altro paese di lingua russa. Un chiaro riferimento ad un aspetto della società russa.

Il meglio

Learn Russian with comics: strisce di fumetti per apprendere in modo divertente <http://www.russianforfree.com/comics-in-russian.php>

Learn Russian with music: videoclip dei maggiori successi pop contemporanei russi con lyrics in russo e inglese a confronto <http://www.russianforfree.com/music-videos-in-russian.php>

Learn Russian with texts: brevi estratti di audiolibri per tutti e 3 i livelli <http://www.russianforfree.com/texts.php>

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca' Foscari
Venezia

